



**I Congrés Internacional
d'Educació Emocional**

**X Jornades d'Educació
Emocional**

Psicologia positiva i benestar

**I Congreso Internacional
de Educación Emocional**

**X Jornadas de
Educación Emocional**

Psicología positiva y bienestar

Coordinadors / Coordinadores

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

Blanco Cuch, Aida

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez-Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia



Universitat de Barcelona

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS ICE, 4

edició / edición



Primera edició: Setembre 2014

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Maquetació: Fran López Caballero

Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica



Universitat de Barcelona

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; Blanco Cuch, Aida; García Aguilar, Núria; Giner Tarriada, Antoni; Pérez-Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional/I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/58585>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/58585>

ISBN: 978-84-697-1225-2

Dipòsit Legal: DL-B-22054-2014

Índex / Índice

Comunicacions / Comunicaciones

Preàmbulo	8
Práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje emocional y social del niño preescolar	12
Les relacions de suport i el component emocional com a aspectes clau per al desenvolupament del procés resiliència i el benestar dels infants al sistema de protecció.....	25
¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria.....	39
Emocionant la ment: Educació emocional per a persones amb esquizofrènia, des del treball social	54
Descripción de 5 modelos de educación emocional: correlación y diferencias	68
Bienestar en universitarios: de las perspectivas teóricas a un estudio exploratorio	89
¿Cómo se siente? Llaves propioceptivas de la inteligencia emocional.....	104
Escritura emocional autorreflexiva: una herramienta del orientador para el manejo del estrés en el alumno	123
Desenvolupament de les competències socials en cicles formatius sanitaris	134
Superando barreras intrapsicológicas e interpsicológicas para lograr el bienestar emocional	139
Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología social aplicada	150
El mindfulness en la escuela	163
Experiencia de liderazgo en una orquesta escolar	177
Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha	191

Programa d'ensenyament- aprenentatge feliç (PEAF).....	206
Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios	220
Técnicas dramáticas y bienestar docente	235
Las dos caras del error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: afectiva y cognitiva	247
La vida que quiero: proyectos de vida aplicando psicología positiva y metodologías visuales.....	263
Un viaje hacia a excelencia relacional a través de la comunicación. Sikkhona.....	279
La educación emocional: nuestra experiencia en el aula Montessori	288
¿Qué tal se te da...? Creencias de autoeficacia sobre destrezas y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato.....	303
Enseñar e investigar desde el corazón	316
Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores	328
Propera parada: optimisme.....	343
La educación emocional del alumnado de edades tempranas (2-3 años): resultados de una evaluación diagnóstica del contexto familiar	366
PositivitiES: psicología positiva aplicada para las escuelas europeas	386
Experiencia de educación emocional en la etapa primaria.....	400
Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia	415
Prevenió de la violència de gènere a secundària: disseny i metodologia d'un programa d'educació emocional.....	433
Satisfacción con la vida: predictores y moderadores.....	447
Activitats digitals per al desenvolupament de les competències socioemocionals i en valors	457

Proceso del programa “tutoría entre iguales” (tei) aplicación en primaria	466
Evaluación de formación en educación emocional – Un estudio en profesionales de salud	474
Empatía hacia los animales: ¿innato o adquirido? Una aproximación teórica a la educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales	490
Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria	504
Emociones positivas en el baloncesto	522
Evaluación de necesidades formativas en competencias emocionales en profesionales de salud mental	535
Las emociones: punto de partida y llegada en el practicum de educación social	547
La importancia de la psicología positiva para el bienestar de los familiares cuidadores de personas con trastorno mental	556
Proyecto ASE: proyecto global de innovación de aprendizaje socioemocional en Maria Reina Eskola	568
Psicólogo/coach: una nueva profesión, para acompañar hacia el bienestar	583
Emocions i problemes amb la regulació del comportament	599
Emociona't emociona'm	611
Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores	623

Pòsters / Pósters

La evaluación como elemento promotor de innovación en los programas de formación en competencias emocionales	636
Reforzando el aprendizaje activo mediante un enfoque de educación emocional	637
El impacto de las redes de apoyo en el bienestar. Una propuesta de análisis	638

La música en Primaria como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales.....	639
Evaluación y elaboración de programas de educación emocional en educación primaria y secundaria.....	640
Fent camí cap a una Educació Física Emocional.....	641
El treball de les emocions en anglès a E.I. P-5.....	642
Evaluación de la implementación de programas de educación emocional en el marco de un plan de innovación educativa en Gipuzkoa.....	643
Max in love. Procés per a l'elaboració d'un programa municipal d'educació afectiva i sexual.....	644
Programa d'Ensenyament i Aprenentatge Feliç (PEAF).....	645
Desarrollo de la Educación emocional en Maria Reina Eskola.....	646
Autoconocimiento y empatía como competencias emocionales en la formación inicial docente.....	647
Els materials com elements generadors de creativitat. Emociona't Emociona'm.....	648
Psicología Positiva y Bienestar: virtudes y fortalezas del profesorado.....	649
Inteligencia emocional percibida y bienestar psicológico. Un estudio en alumnos de 1º ESO.....	650
Les emocions són intel·ligents = SMART. Tallers de suport en temps de crisi per a persones en situació d'atur.....	651
Estrés, estratègies d'afrontament i autoeficàcia en els estudiants d'instrument del grau superior de música de Catalunya.....	652
Propuesta de formación inicial del profesorado en competencias emocionales: autorregulación y autonomía emocional.....	653
El yoga y la meditación como tratamientos complementarios para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en la infancia.....	654
Efecto emocional y cardíaco de las tareas motrices en jugadores de baloncesto.....	655

Las emociones en la práctica. Experimentación de un proyecto para el desarrollo de la competencia emocional en jóvenes de 2º y 4º de ESO del IES «Xulián Margariños» de Negreira (Galicia).....	656
¿Soy creativo? Acercamiento al estudio de la creatividad en niños de 8 años.....	657
Troba't. Una intervenció para el bienestar: perfil inicial de las participantes.....	658
Atribuciones causales que realiza el alumnado de sus éxitos escolares.....	659
Aplicaciones de Educación Emocional en el marco de políticas activas de ocupación.....	660
Pregunta a tus alumnos qué prefieren: ¿Un timbrado o...?.....	661
La important incidència de les emocions en la dinàmica.....	662
Emocions i Aprenentatge Servei a Projecte Grundtvig protect: Form@cció en servei a la ciutadania de Mataró.....	663
Superando Adversidades.....	664
El flow en el día a día, por qué nos gusta lo que hacemos.....	665
Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria.....	666
Correlación entre la inteligencia emocional (TMMS) y la competencia emocional en adolescentes (CDE-SEC).....	667
Movimiento pélvico, placer consciente.....	668

Preàmbul / Preámbulo

La celebración de las X Jornadas de Educación Emocional de la UB (Universidad de Barcelona) ha sido una buena ocasión para iniciar un Congreso con el objetivo de profundizar y difundir los conocimientos sobre la finalidad de la educación emocional, que es contribuir al bienestar personal y social. El I Congreso Internacional de Educación Emocional. Psicología Positiva y Bienestar ha sido el resultado de un trabajo continuado por parte del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), ambos de la UB.

La finalidad de la educación emocional es el bienestar. Hay diversos tipos de bienestar (material, físico, social, profesional, emocional, subjetivo), uno de ellos es precisamente el bienestar emocional, que tiene mucha relación con la experiencia de emociones positivas. La educación emocional es anterior al surgimiento de la psicología positiva, pero desde un marco integrador, ha ido incorporando sus aportaciones sobre el bienestar.

El documento que se presenta es la compilación de comunicaciones y posters presentados en el Congreso. Una suma de trabajos científicos y de buenas prácticas que nos hacen pensar en el alto desarrollo de la Educación Emocional en nuestra sociedad.

Sería falso decir que este escrito recoge la riqueza de las aportaciones que se generaron en el Congreso. Es difícil poder agrupar la generosidad de reflexiones de más de 300 personas que asistieron al congreso, los contenidos de las diferentes ponencias, talleres, mesa redonda, coloquios, etc. La riqueza de un Congreso Científico reside en todas y cada una de las aportaciones y vivencias de todos los asistentes.

Desde la organización agradecemos a todos los participantes su colaboración; sin ellos este evento hubiera sido imposible.

Queremos destacar que de los pósters que se presentaron se otorgó un premio específico por votación popular al mejor póster. Este fue:

La evaluación como elemento promotor de innovación de formación en competencias emocionales.

Elaborado por Patricia Torrijos Fincias, Juan Francisco Martín Izard, Eva María Torreci-lla Sánchez y Marí José Rodríguez Conde.

Finalmente, queremos compartir unas breves conclusiones de las aportaciones que se presentaron en el congreso. Tómese como una mirada realizada por el equipo organizador del Congreso, ya que recoge aquellos aspectos que consideramos más destacados, pero hay que dar por seguro que puede haber tantas miradas como personas asistieron.

Intentando sintetizar las conclusiones, queremos destacar los siguientes aspectos:

General

- De lo primero que se puede dejar constancia, es del importante trabajo que se ha realizado en educación emocional en estos últimos años: investigaciones, innovaciones plasmadas en proyectos y formaciones, pero lo que ha quedado claro, es la necesidad de continuar trabajando, pues queda un camino muy largo todavía.
- Se puede afirmar que en nuestro país tenemos muchas experiencias con muy buenos resultados; somos referentes mundiales en educación emocional, lo que nos debe dar coraje para continuar trabajando.

Personal

- Las investigaciones aportan evidencias de la importancia de la psicología positiva en el bienestar personal y social, que se concretan en aspectos personales, relacionales y laborales.
- La persona viene a este mundo con el potencial para disfrutar de la vida, pero ha de aprender a llevarlo a término.
- La persona es el único animal que ríe y sonríe. Las emociones positivas alargan la vida. La felicidad, en gran medida, coincide con las emociones positivas.
- Bienestar atrae bienestar.
- Es importante tener presente siempre la regla 4D: las cuatros Ds para aumentar el bienestar:
 - Dieta
 - Descanso
 - Deporte
 - Diversión

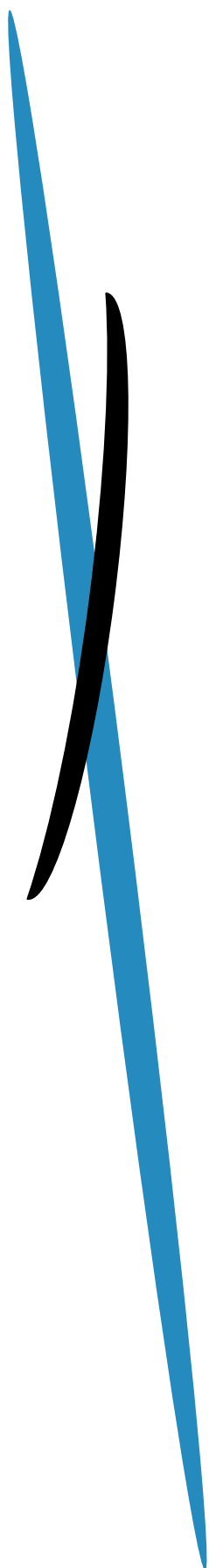
Organizaciones

- Las organizaciones positivas consiguen bienestar en sus profesionales y además aumentan su productividad.
- En las organizaciones es importante potenciar los recursos laborales (autonomía, apoyo social, coaching, liderazgo transformacional, promoción, diversidad de tareas,...) para disminuir el burnout i aumentar el engagement y el desempeño.

Educación

- Se puede afirmar que la educación emocional es una necesidad emergente en la sociedad. Hay una alta demanda por parte de la población, pero es especialmente relevante la demanda que está saliendo desde los centros educativos, donde se están llevando a término experiencias remarcables como se ha podido comprobar a lo largo de todas las aportaciones.
- La prioridad de la educación es aportar una experiencia de vida de calidad, para ello hay que empezar con la educación emocional en el profesorado, en las familias y en la sociedad en general.
- Un apego seguro es fundamental para el aprendizaje. La buena noticia es que el docente puede crear una relación donde se potencie el apego seguro.
- Los programas de educación emocional han de ser para todo el alumnado, es decir, ordinarios e inclusivos.
- Los programas de intervención en educación emocional han de ser a largo plazo, es decir, han de ser estables y constantes en el tiempo a través de diferentes cursos académicos.
- Los programas de educación emocional deberían ser evaluados. Evaluar para mejorar debe ser el principio. Para ello la evaluación debe estar presente desde la planificación y durante todo el proceso.
- En el desarrollo de proyectos de educación emocional en centros educativos y en organizaciones se recomienda la participación de expertos externos que acompañen en el proceso de implementación y en la evaluación.
- Las evidencias presentadas indican que los proyectos de educación emocional han de contemplar una metodología “activa”, con la finalidad de que aporten interés y motivación al alumnado.
- Para desarrollar un proyecto de educación emocional es necesario que el personal implicado esté formado y sienta el proyecto como suyo.

Sin más, deseamos que sea de su agrado e interés las lecturas que a continuación presentamos.



COMUNICACIONS

COMUNICACIONES

Práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje emocional y social del niño preescolar

Pedagogical practice and its impact on the social and emotional learning of the preschool child

Natalia Rodríguez López

nrodriguez41@unab.edu.co

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia

Camino Hacia la Socio afectividad

Resumen. La investigación “Práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje emocional y social del niño Preescolar” se planteó con el objetivo de fortalecer la práctica formativa de las Madres Comunitarias por medio de estrategias metodológicas, para facilitar así su desempeño, favoreciendo de esta manera el aprendizaje social y emocional de los niños y niñas a su cargo.

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo y con el diseño metodológico de investigación-acción. La población que se manejó fue el grupo de madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Colombia. La muestra estuvo conformada por ocho madres comunitarias de los hogares comunitarios “Plaza Bonita” “Feghali” de la ciudad de Bucaramanga.

En la etapa de ejecución se llevaron a cabo cuatro talleres relacionados con el tema de aprendizaje social y emocional donde se recogieron datos importantes y necesarios para continuar con la etapa del análisis e interpretación de los resultados. Para ésta última se llevaron a cabo dos grupos focales, en los cuales se pudo concluir que las madres comunitarias han interiorizado que la inteligencia emocional es fundamental para construir sociedad. Por otra parte resaltan que a través de la inteligencia emocional se puede conseguir cada uno de los propósitos que se planteen. Finalmente, reconocen la importancia del autoconocimiento emocional, ya que va ligado a la autoestima, la seguridad y la confianza.

Palabras clave: Emociones, Inteligencia Emocional, Educación Emocional y social y socioafectividad

Abstract. The research "Pedagogical Practice and its Impact on Social and Emotional Learning in Preschool Children" was raised with the aim of strengthening the formative practice of the Community Mothers through methodological strategies, in order to facilitate their performance and increase the social and emotional learning of the children in their care.

This research was developed under the qualitative paradigm and the methodological design of Action Research. The population was the community mothers group of the “Instituto Colombiano de Bienestar Familiar”. The sample consisted of eight community mothers of the community homes "Plaza Bonita" "Feghali" in the city of Bucaramanga.

In the implementation phase, five workshops were conducted related to the theme of social and emotional learning where important and necessary data were collected to continue the stage of analysis and interpretation of the findings. For this, two focus groups were conducted in which it was concluded that the community mothers have internalized that emotional intel-

ligence is significant to building society. Moreover, they highlight that through emotional intelligence we can achieve every one of the purposes that are set. Finally, they recognize the importance of emotional self-knowledge, since self-esteem is linked to the security and trust.

Key words: Emotions, Emotional Intelligence, Social and Emotional Education and socio-affectivity

Introducción

El mundo de hoy necesita personas que tengan la habilidad de reconocer en sí mismos y en los demás las virtudes, conocimientos, cualidades, fortalezas, emociones, sentimientos, valores y dificultades, para tenerlos en cuenta a la hora de actuar eficazmente, construyendo un ambiente de armonía y tranquilidad a partir de las relaciones que se puedan generar en los diferentes contextos en que se desenvuelve cada uno. Esto no se logra de manera inmediata, sino que es un proceso que se debe formar desde que el ser humano nace, es decir, el desarrollo emocional va ligado al cuidado, amor, satisfacción y protección que se le brinda al recién nacido y en el transcurso de su desarrollo, teniendo en cuenta que se debe manejar un equilibrio. A medida que el niño crece los padres de familia y maestros deben enseñarle la importancia de valorarse y conocerse a sí mismo para actuar de acuerdo a sus habilidades, controlando sus emociones y poniéndose en el lugar de los demás, de esta manera se debe reconocer al otro como un ser valioso con cualidades diferentes a las propias. Por esta razón la educación emocional y social proporciona al niño la capacidad de resolver problemas de manera creativa y flexible, además forma individuos responsables, autónomos, activos, independientes, sanos, atentos con los demás y comprometidos con lo que hacen. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que en las escuelas y en los hogares se creen espacios para fortalecer la inteligencia emocional, la cual es fundamental para crear buenas relaciones intrapersonales e interpersonales, que forme ciudadanos con principios éticos y morales.

Planteamiento del problema

Actualmente se presentan diferentes dificultades en el desarrollo de la personalidad de cada niño y niña, ya sea por falta de estimulación de los padres o el desapego y el descuido que han generado sobre sus hijos. A partir de esta formación, los niños (as) presentan poca inteligencia emocional que los lleva a actuar de manera desfavorable consigo mismo y con los demás. Además, este comportamiento también se debe por la falta de preparación, conocimientos, motivación y estrategias pedagógicas por parte de los padres, cuidadores primarios o los mismos docentes que se encargan de la formación de la primera infancia. Lo anterior lleva a que no se les brinde una orientación oportuna y adecuada sobre el buen manejo y expresión de emociones, sentimientos, y actitudes, valores y principios para cuidarse a sí mismo, mantener buenas relaciones

intrapersonales e interpersonales, y sobre todo, pensar en el bienestar del otro. De esta manera, Álvarez plantea: “La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc.”(2000, p.38). Igualmente Cohen en el 2005 afirmó que “los programas de Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas y hogares, mejoran el rendimiento académico de los alumnos, su comportamiento emocional y social y su relación con los pares, y ponen freno a problemas de drogadicción, comportamiento sexual de alto riesgo, agresividad y otras formas de conducta antisocial” (p.20). Por lo anteriormente mencionado, se ve la necesidad y la importancia de realizar proyectos por medio de los cuales los adultos en primer lugar se conozcan a sí mismo para que contribuyan al sano desarrollo emocional de los niños y niñas a cargo, y de esta forma beneficiar a una población vulnerable que debido esta condición de vida, son más propensos a presentar comportamientos que no favorecen la convivencia en su grupo social. Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento del aprendizaje emocional y social en el niño y niña de preescolar?

Objetivos

La investigación “Práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje emocional y social del niño Preescolar” se planteó con el objetivo de fortalecer la práctica formativa de las Madres Comunitarias por medio de estrategias metodológicas, para facilitar así su desempeño, favoreciendo de esta manera el aprendizaje social y emocional de los niños y niñas a su cargo.

Objetivos específicos

I) Diseñar talleres pedagógicos como apoyo a la labor de las madres comunitarias en los hogares a su cargo. II) Realizar talleres pedagógicos, para que las madres comunitarias aprendan a utilizar otras estrategias de enseñanza que repercutan en el aprendizaje social y emocional de los niños en edad preescolar. III) Analizar e Interpretar los resultados de los talleres pedagógicos realizados para conocer la manera con estos contribuyen en la formación personal y la práctica pedagógica de las madres comunitarias.

Desarrollo

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo y con el diseño metodológico de investigación-acción.

Este tipo de investigación realiza aproximaciones globales a las situaciones sociales para indagar sobre ellas, realizar una descripción de las mismas y lograr así su comprensión de forma inductiva.

La investigación-acción tiene que ver con el diseño de investigación que tiene en cuenta las estrategias para mejorar el sistema educativo y las prácticas pedagógicas de los docentes. Elliot (1993) (citado por Latorre, 2003, p.24), define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”; la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Se tomó como base el diagnóstico que realizó la investigadora Constanza Arias Ortiz (2011) en su investigación titulada “formación afectivo-social: ¿cómo desde la práctica pedagógica se favorece la socioafectividad del niño de 3 a 6 años?

En la etapa de ejecución se llevaron a cabo cuatro talleres relacionados con el tema de aprendizaje social y emocional donde se recogieron datos importantes y necesarios para continuar con la etapa del análisis e interpretación de los resultados. Para ésta última etapa mencionada se llevó a cabo un grupo focal, se finaliza la investigación planteando las conclusiones y sugerencias pertinentes.

La población con la que se trabajó fueron los Hogares Comunitarios “Plaza Bonita y Fegalhi”, son hogares comunitarios que ofrece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los cuales propician el desarrollo psicológico, social y físico de los niños menores de 7 años, pertenecientes a sectores de pobreza.

Los Hogares Comunitarios “Plaza Bonita y Fegalhi”, pertenecen a la comuna centro, nivel socioeconómico corresponde al estrato 1 y 2. Este sector está integrado por plazas de mercado, Centro Comerciales, farmacias, peluquerías, puestos de comida, de ropa, entre otros.

La muestra fueron siete madres comunitarias de los hogares comunitarios “Plaza Bonita” y “Feghalhi”.

En la investigación se llevaron a cabo cuatro talleres relacionados con el tema de aprendizaje social y emocional, donde se recogieron datos importantes y necesarios para continuar con la etapa del análisis e interpretación de los resultados. Para el análisis se llevó a cabo un grupo focal, en donde se conoció la manera cómo las madres comunitarias interiorizaron el tema. Para la realización de estos grupos focales se diseñó un instrumento donde se reúnen preguntas de cada uno de los cinco talleres implementados.

Preguntas grupo focal

Taller N°1. Nuestras Emociones

1. ¿Por qué crees que es importante la inteligencia emocional en el desarrollo de las actividades escolares?
2. ¿De qué manera influye las emociones en la vida escolar del niño y niña Preescolar?
3. ¿Cómo hacer para que las emociones de cada persona influya de manera positiva a su diario vivir?

Taller N°2. Relaciones Interpersonales

1. ¿Por qué crees que es importante mantener buenas relaciones interpersonales con los demás?
2. ¿Crees que necesario que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar?
3. ¿Es necesario decirle al otro sus actitudes por mejorar? ¿Este acto debilita o fortalece la relación con el otro?

Taller N°3. Comprenderse y hacerse comprender

1. ¿En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños que es lo que considera más importante referente al tema?
2. ¿Cree usted que escuchar es difícil pero importante?
3. ¿Cómo ha mejorado nuestra capacidad para entender y dar a entender, y que podemos hacer para que haya una comunicación más eficaz en el grupo?
4. ¿Cómo crees que tiene que ser la capacidad del sujeto a la hora de expresarse, para que tenga una escucha eficaz?

Taller N°4. Aprender de los conflictos

1. ¿Con cuál de los docentes o directivos de la película se identifica? ¿Por qué?
2. ¿Cree que la realidad de los jóvenes que se muestra en la película tiene algún parecido con la realidad actual?
3. ¿Cómo manejarías a un grupo de estudiantes de diferentes realidades sociales?

Resultados

Taller N°1. Nuestras Emociones

1. ¿Por qué crees que es importante la inteligencia emocional en el desarrollo de las actividades escolares?

R/: Es importante la inteligencia emocional como educadoras, porque nos permite reconocer y diferenciar el rol de cada emoción para no ofender al otro y actuar correctamente delante de los demás y sobre todo de los niños, puesto que ellos son esponjas y aprenden lo que hacen los adultos, por ello debemos guiarlos y fortalecer sus emociones a través de la enseñanza de valores.

En esta respuesta se ve reflejado que las madres comunitarias han interiorizado la importancia de manejar adecuadamente las emociones y sentimientos para fortalecer su inteligencia emocional. A partir de esto en su comportamiento se reflejará este dominio el cual favorece la inteligencia emocional de los niños. Estas reflexiones a las que ellas llegan, son fundamentales puesto que contribuyen en la construcción de aprendizaje social y emocional en los niños, puesto que ellos aprenden más a partir de lo que observan y escuchan, y esto los lleva a imitar comportamientos que hacen los adultos. María Inés Sarmiento Díaz (1999) en su libro *cómo aprender a enseñar y como enseñar a aprender* retoma a Bandura de 1986; teoría del aprendizaje social o teoría cognoscitiva social, "el aprendizaje es determinado por las relaciones entre la conducta, los factores personales y el entorno y se realiza a través de moldeamiento y de la imitación" (p.354).

2. ¿De qué manera influye las emociones en la vida escolar del niño y niña Preescolar?

R/: La formación de la dimensión socio afectiva es importante desde que nace el niño, puesto que es la base del comportamiento emocional en la vida escolar, en el ámbito familiar y cualquier contexto que lo rodea. La formación recibida permite un ambiente armónico con los demás, es decir, se evitan las peleas, discusiones, el egoísmo e irrespeto, en cambio se fortalece el trabajo en equipo, la solidaridad y amabilidad con los demás.

Esta respuesta corresponde a lo planteado en el marco teórico específicamente en lo que afirmó Mora en el 2008 respecto a las emociones "las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros. Es una comunicación rápida y efectiva. El lenguaje emocional es también un lenguaje básico tanto entre los miembros de una misma familia como entre los miembros de una sociedad determinada" (p.18). Se puede establecer que las emociones si influyen en la vida escolar del niño y de cualquier persona, puesto que a través de ellas se puede construir un ambiente óptimo para la convivencia, pero también se debe tener en cuenta, que pueden influir de manera negativa sino se controlan adecuadamente, por ello es fundamental fortalecer desde la primera infancia la inteligencia emocional.

3. ¿Cómo hacer para que las emociones de cada persona influya de manera positiva a su diario vivir?

Las emociones de cada persona se ponen en manifiesto cuándo se relacionan con los demás, por ello las actividades en grupo permiten compartir y escuchar las opiniones de los otros, por lo tanto en el aula de clases se debe promover el trabajo en equipo para enseñarles buenas pautas que permitan fortalecer los valores para que actúen de manera positiva en su diario vivir consigo mismo y los demás.

Para que las emociones influyan de manera positiva se requiere ser competente emocionalmente lo que se debe ver reflejado en un trabajo en equipo cohesionado que permita la aplicación de los valores tal como lo manifiestan las madres comunitarias. Por otro lado, a lo planteado en el tercer pilar de la educación “Aprender a vivir juntos” propuesto por Delors en 1994, quien dijo que “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (p.103) conlleva a aprender a vivir juntos.

Por otra parte, Arellano en su investigación “Emociones y didáctica en el aula” realizada en el 2012, concluye que “La función socializadora de la institución escolar tiene una responsabilidad ineludible: la formación en “competencias personales, sociales y de ciudadanía, el “aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir” (Delors, 1994)”

Taller N°2. Relaciones Interpersonales

1. ¿Por qué crees que es importante mantener buenas relaciones interpersonales con los demás?

R/: Es importante mantener buenas relaciones interpersonales porque nos permite adaptarnos, construir sociedad aprendiendo de los otros.

La respuesta dada por las madres comunitarias refleja la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales aprendiendo a conocer al otro, tolerando y respetando su identidad para mantener una buena convivencia. Por ello Goleman en 1995 estableció competencias de la inteligencia emocional relacionadas con la relación con los otros: la habilidad emocional que se refiere a saber actuar de acuerdo a las emociones de los demás para construir buenas relaciones, y la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y así mantener una comunicación eficaz que construya sociedad.

2. ¿Crees que necesario que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar?

R/: Es importante que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar puesto que les da seguridad en sí mismo, permite aumentar su autoestima y genera una convivencia armoniosa con los demás.

Lo que las madres comunitarias plantean hace referencia a lo que Goleman en 1995 estableció como una competencia de la inteligencia emocional, el autoconocimiento emocional el cual es importante en todo ser humano puesto que va ligado a la autoestima, a la seguridad y a la confianza que se construyen a través del reconocimiento de las debilidades y fortalezas. Este conocimiento propio permite una buena convivencia con los demás.

3. ¿Es necesario decirle al otro sus actitudes por mejorar? ¿Este acto debilita o fortalece la relación con el otro?

R/: si, porque se toma consciencia de cómo se actúa y se ha reflexionar al niño.

A partir de lo que planteó Cohen en el 2005 “La inteligencia emocional y social implica la decodificación de uno mismo y de los otros para saber cómo comunicarnos, cómo generar soluciones creativas, cómo establecer amistades...”(P. 21). Esta habilidad permite expresarle al otro las opiniones que tiene sobre él y sus puntos débiles, pero esto se debe hacer de un modo adecuado, oportuno, sin herir sus sentimientos y actuando conforme a sus emociones para establecer buenas relaciones y una mejor convivencia. Es decir, es necesario buscar el momento adecuado para hablar con las personas para lograr cambios en el comportamiento presentado.

Taller N°3.Comprenderse y hacerse comprender

1. ¿En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños que es lo que considera más importante referente al tema?

R/: Es importante darle autonomía a los niños para que puedan expresarse libremente y así se sientan y comprendan que son importantes.

De acuerdo a la respuesta de las madres comunitarias se puede evidenciar la importancia que le dan a la autonomía, la cual es un “principio fundamental que sustenta la etapa de Educación infantil” (Zubizarreta, 2011, párr. 1). Es así como el niño adquiere seguridad y confianza en sí mismo para actuar de manera independiente y responsable. De esta manera el anterior autor presentó que “la escuela tiene que concebirse como un recurso que impulse autonomía y responsabilidad; en el que el niño pueda generar con serenidad y confianza procesos de construcción y reconstrucción que le guíen en la conquista de la autonomía y la responsabilidad personal y social”.

2. ¿Cree usted que escuchar es difícil pero importante?

Escuchar es muy difícil, pero es importante intentarlo para aprender a tolerar a los otros y generar buenas relaciones.

Según la respuesta presentada se puede evidenciar que las madres comunitarias le dan importancia a la escucha como un ingrediente esencial de la inteligencia emocional, lo que permite tener en cuenta las opiniones de los otros, hablar en el momento indicado y comunicarse eficazmente, lo cual genera buenas relaciones interpersonales. Gardner en 1987 presentó que la inteligencia interpersonal, -siendo esta un antecedente de la inteligencia emocional- permite comprender a los demás y comunicarse con ellos, teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades.

Las madres comunitarias reconocen que la escucha es necesaria para que haya buenas relaciones sociales, por esta razón Escallón, educador y asesor del Ministerio de Educación Nacional en el 2007, presentó que “la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía. La escucha activa es fundamental para crear en el aula ambientes democráticos basados en la confianza, y comunidades de aprendizaje donde cada cual pueda expresarse, de manera libre y auténtica”.

3. ¿Cómo ha mejorado nuestra capacidad para entender y dar a entender, y que podamos hacer para que haya una comunicación más eficaz en el grupo?

R/: Para que haya una comunicación eficaz es importante respetar la palabra de los demás, escuchar y hablar en el momento indicado.

Esta respuesta está relacionada con la anterior puesto que presenta la importancia de la escucha para que haya una comunicación y comprensión efectiva.

4. ¿Cómo crees que tiene que ser la capacidad del sujeto a la hora de expresarse, para que tenga una escucha eficaz?

R/: Por lo general oímos pero no escuchamos, por lo tanto es necesario que los niños logren concentrarse cuando nos estamos dirigiendo a ellos, lo que se relaciona con el respeto por el otro y el derecho de ser escuchado, además se debe hablar claro, analizar y reflexionar sobre lo que se escucha y se dice.

Esta respuesta expresa las reflexiones de las madres comunitarias sobre la importancia de saber escuchar atentamente y con atención, igualmente tienen en cuenta que a la hora de expresar las ideas se realice con claridad para que se logre una comprensión de los conceptos y pensamientos transmitidos. Prácticamente se puede tratar como

una de las conclusiones con el tema que ellas plantean a manera general. Lo anterior se complementa y se relaciona con lo que expresó Escallón:

El interés verdadero por comprender lo que otros tienen para decir y compartir, muestra un camino para establecer relaciones sociales incluyentes en las que todas las personas cuenten y se favorezca el libre desarrollo de la personalidad, sin más límites que los que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Es la importancia del diálogo constructivo -saber oír y expresar- para fomentar competencias comunicativas, otra manera de fortalecer las competencias ciudadanas (2007, párr.5).

Taller N°4. Aprender de los conflictos

1. ¿Con cuál de los docentes o directivos de la película se identifica? ¿Por qué?

R/: La reflexión lleva a establecer que no se debe identificar comportamientos inadecuados que no llevan a las buenas relaciones y a la resolución de conflictos, por el contrario si identificarse con el comportamiento de la maestra puesto que era una persona luchadora, que no se rendían ante las dificultades que le presentaba la vida laboral

Según la respuesta presentada se reconoce de manera indirecta que la inteligencia emocional se relaciona con la habilidad de establecer buenas relaciones y resolver los conflictos, por ello Cohen expresó:

La inteligencia emocional y social implica la decodificación de uno mismo y de los otros. Esta capacidad establece el fundamento de la posibilidad de resolver problemas y brinda los medios que nos permiten enfrentar una amplia gama de desafíos de aprendizaje: cómo modular nuestras experiencias emocionales, cómo comunicarnos, cómo generar soluciones creativas, cómo establecer amistades y relaciones laborales, cómo cooperar y cómo motivarnos a nosotros mismos (2005, p. 21).

2. ¿Cree que la realidad de los jóvenes que se muestra en la película tiene algún parecido con la realidad actual?

R/: Se relaciona en el sentido en que se le debe ayudar a la juventud a reconocer que lo que aprende y hace es importante, puesto que esto lo lleva a progresar como personas que están cumpliendo con una misión predestinada. Todo esto genera cambio y transformación en la vida de las personas.

A partir de la respuesta de las madres comunitarias se resalta la importancia que le dan al autoconocimiento que debe tener cada persona para utilizar sus habilidades y conocimientos y así transformar y contribuir a la realidad social. Por esta razón, Goleman en 1995 estableció el autoconocimiento emocional o conciencia de uno mismo como un componente que determina el desarrollo de la inteligencia emocional, el cual

se refiere a la confianza en la capacidad de ser, pensar y actuar, así como la seguridad al enfrentar ciertas situaciones, teniendo en cuenta que es necesario que el niño se conozca bien, sus debilidades y fortalezas para que adquiera confianza en todo lo que hace.

3. ¿Cómo manejarías a un grupo de estudiantes de diferentes realidades sociales?

R/: Debemos aceptar y tolerar a los demás, conocer su realidad para saber actuar y acomodarnos a su contexto corrigiéndolo con respeto y de manera constructiva para que contribuya a la sociedad.

La respuesta dada por las madres comunitarias resalta la importancia de poseer una inteligencia emocional, puesto que esta permite tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, lo cual brindará mayor posibilidad de desarrollo personal. Goleman en 1985 estableció la habilidad social como un componente de la inteligencia emocional, el cual es fundamental para actuar correctamente con los demás y contribuir buenas relaciones sociales.

Conclusión

Las madres comunitarias interiorizaron que la inteligencia emocional es fundamental para construir sociedad, puesto que esta permite manejar adecuadamente las emociones y sentimientos de sí mismo y de los demás, lo cual ayuda a tolerar y aceptar la identidad y las diferencias del otro. Igualmente a través de la escucha y el respeto de las opiniones facilita buenas relaciones interpersonales y mantiene una sana convivencia.

Por otra parte, resaltan que a través de la inteligencia emocional se puede conseguir cada uno de los propósitos y objetivos que se planteen, sin importar las dificultades que se le presenten, es decir, resolver los conflictos de manera creativa y flexible para llegar a lo esperado.

Finalmente, reconocen la importancia del autoconocimiento emocional, ya que va ligado a la autoestima, la seguridad y la confianza, lo cual es primordial para conocer las fortalezas, conocimientos y debilidades. Esto se logra a través de la autonomía que se le pueda brindar al niño desde la primera infancia, para que poco a poco actúe de manera responsable e independiente y así presente un comportamiento adecuado y oportuno consigo mismo y los demás.

Recomendaciones

1. Darle continuidad al proyecto para que se logre más impacto en la comunidad educativa, en este caso, agentes educativos como las madres comunitarias.
2. Implementar los talleres a diferentes comunidades educativas, como profesores de los jardines infantiles para fortalecer el aprendizaje social y emocional.
3. Realizar los talleres con los niños y niñas del nivel Preescolar.

Bibliografía

Álvarez, M. (2000). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.

Arellano, E. (2012). Emociones y didáctica en el aula. *Fundación Observatorio Latinoamericano de Violencia Escolar de Chile*. [En línea]. Disponible en: <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/emociones-y-did%C3%A1ctica-en-el-aula> [Consulta: 1 de Junio de 2012].

Arias, C. (2011). “¿Cómo desde la práctica pedagógica se favorece la socioafectividad en el niño de tres a seis años?” (Proyecto de Investigación Estricta) Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Cohen, J. (2005). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana/UNESCO. 91-103.

Escallón, E. (2007). Escuchar, comprender y mejorar las relaciones. Ministerio de Educación Nacional. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html> [Consulta: 1 de Noviembre de 2012].

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara

Hoyo, L. (2002). Estrategia de intervención en hogares comunitarios de bienestar: una experiencia local participativa en varios municipios de Colombia. [En línea]. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044538.pdf> [Consulta: 27 de mayo de 2012].

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid. Editorial: Alianza.

Pérez, A. y Cifuentes, B. (2008). Las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar comprometidas con la atención integral de los niños en condiciones de pobreza y/o situación vulnerable. [En línea]. Disponible en: http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/6/articulos/madres_comunitarias.pdf [Consulta: 27 de Mayo de 2012].

Sarmiento, M. (1999). Cómo enseñar a aprender y cómo aprender a enseñar: psicología educativa y del aprendizaje. Proyecto de investigación Universidad Santo Tomas de Aquino de Colombia.

Zubizarreta, A. (s.f.). El Centro De Educación Infantil Como Ámbito Privilegiado Para Promover La Autonomía Personal. [En línea]. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/040.pdf> [Consulta: 20 de Mayo de 2012].

Les relacions de suport i el component emocional com a aspectes clau per al desenvolupament del procés resiliència i el benestar dels infants al sistema de protecció

Support relationships and emotional component as a key for resilience and well-being development to children in foster care

Anna Ciurana Sala, Nuria Fuentes-Peláez, Crescencia Pastor Vicente

annaciurana@ub.edu

Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en Infants i Joves)

Resum. La present comunicació mostra el potencial que pot tenir l'establiment de certes relacions que ofereixen suport i recolzament emocional als infants i joves tutelats, en la promoció del benestar emocional i del procés resiliència. La recerca es contextualitza al sistema de protecció a la infància, centrant-nos en adolescents que a causa de la seva situació de desprotecció han hagut d'abandonar el seu nucli familiar i entrar al sistema de protecció a la infància. L'afrontament d'aquesta situació afegit a l'entorn advers del qual provenen, comporta que els adolescents hagin de lidiar amb unes necessitats específiques de l'àrea emocional i relacional. Certs tipus de relacions interpersonals poden ajudar i mediar en aquest impacte emocional, promociant un desenvolupament del procés resiliència, així com millorant el seu benestar personal i social. Els resultats de la recerca que es presenta, permeten identificar elements característics d'aquest tipus de relacions i els beneficis que els adolescents perceben, essent els aspectes emocionals els que sustenten aquestes relacions.

Cal destacar la importància de la identificació d'aquest tipus de relacions significatives com elements potenciadors d'un millor desenvolupament integral i benestar d'aquests infants, així com del seu procés resiliència. Centrar-nos i explorar els efectes positius d'aquests tipus de relacions és rellevant en tant que permet conèixer i analitzar les pràctiques socioeducatives actuals per tal de millorar-les i incrementar els seus resultats.

Paraules clau: Sistema de protecció, resiliència, relacions de suport, benestar personal

Abstract. This communication shows the potential for setting up some relationships which offer support and emotional backing to children in foster care, in the promotion of well-being and resilience. This research is contextualized in the foster care system, focusing on adolescents who, due to their risk situation, have to leave their home and enter the foster care system. In addition to dealing with this situation, they come from an adverse environment, so adolescents must deal with specific needs in interpersonal and emotional areas. Some kind of relationships can help and mediate in this emotional impact, not only promoting a resilient development but also improving their personal and social well-being. Our findings identify both some salient qualities of the relationships and many different benefits which adolescents perceive, which are emotional aspects the essential elements which sustain these relationships.

Key words: Foster care system, resilience, support relationship, personal well-being

Introducció

La recerca que es presenta neix de l'interès i el convenciment del potencial que poden oferir-nos les relacions de suport i els vincles emocionals establerts en el sí d'una relació interpersonal en la promoció del benestar emocional de les persones i del seu procés resiliènt. Diversos estudis han mostrat l'existència d'una clara relació entre aquests dos conceptes -el benestar subjectiu i la resiliència- (Omar i Paris, 2011), mostrant d'aquesta manera la confluència de certs elements que ajuden a desenvolupar-los. Així mateix, es considera que "les emocions positives són un recurs que afavoreix el desenvolupament del procés resiliènt" (Greco, Morelato i Ison, 2006:81).

Alguns d'aquests elements estan vinculats amb els conceptes que hem exposat sobre les relacions de suport social i el recolzament per part de persones properes, que si bé són elements fonamentals pel confort de les persones (Garmezy, 1993, citat a Jiménez i Herrer, 2010), són més significatius encara quan ens situem en contextos i situacions adverses (Fiorentino, 2008).

El context d'aquesta investigació es centra precisament en el col·lectiu d'infants i adolescents que es troben al sistema de protecció a la infància. Es tracta d'un col·lectiu que ha patit situacions considerades d'alt risc social, on des dels equips de protecció a la infància es valora que aquest es troba en una situació clarament perjudicial, en que les seves necessitats bàsiques no es troben cobertes i es considera que no s'està garantint un desenvolupament personal correcte. En aquest context, atès que des de les institucions públiques s'assumeix que s'ha de vetllar per garantir el principi rector de l'interès superior de l'infant, proposat a la Convenció dels Drets dels Infants i a la resta dels marcs legals -nacionals i autonòmics-, es proposa una mesura de protecció que implica la separació de l'infant del seu nucli familiar. En conseqüència, si es tracta d'una situació que es valora transitòria, l'infant ha de traslladar-se i viure durant el període de temps que els seus pares requereixen per fer que els motius que han motivat el desemparament desapareguin, a un recurs de protecció; ja sigui família d'acollida o centre residencial. Tot i que evidentment aquestes decisions estan motivades i completament justificades a favor de l'interès de l'infant, la separació d'aquest del seu nucli familiar i la posterior adaptació a la mesura protectora, suposa afrontar una situació de pèrdua i adaptació a noves realitats. D'aquesta manera, la complexitat del succés i la vivència d'aquestes experiències produeix un impacte emocional en l'infant, suposant un fet traumàtic en sí mateix (Grotberg, 2003). Tot i això, cal tenir clar la singularitat de cada infant i tenir present que cada història és única, així com que aquestes experiències no determinaran el seu futur de manera incondicional. En aquesta línia, apareix el concepte de la resiliència com a una obertura cap al futur, possibilitant nous horitzons i proporcionant un avenir esperançador per aquests infants, tot i l'adversitat viscuda fins al moment.

Definir el concepte de resiliència no és fàcil donades les diferents corrents, escoles i enfocaments coexistents. No obstant, hi ha cert consens respecte els trets més característics i sobre la pertinença de parlar de resiliència al fer referència a infants i adolescents que es troben al sistema de protecció. Segons autors de referència com Manciaux, Vanisteandel, Lecomte i Cyrulnik (2003:22) “la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. Hem utilitzat aquesta definició donat que en ella trobem els dos denominadors comuns que són presents en quasi totes les definicions sobre la resiliència: la noció d'adversitat entesa com a trauma, risc o amenaça present en la vida d'una persona i la noció d'adaptació exitosa, entesa com la superació, l'aprenentatge i el fet de sortir transformat i enfortit de la situació adversa (Barudy i Dantagan, 2005; Forés i Grané, 2008; Grotberg, 2003).

Entenent doncs les casuístiques vitals d'aquests infants i coneixent els diferents esdeveniments als quals s'han d'afrontar, resulta evident que hi ha certes necessitats emocionals i interpersonals latents, a les quals haurem de donar resposta. Diversos autors han identificat aquestes necessitats específiques i diferenciades entorn l'àrea interpersonal (Amorós, 2000; Amorós i Fuertes, 2000; Barudy, 2005; Barudy i Dantagan, 2005; Balsells Fuentes-Peláez, Mateo, Mateos i Violant, 2010; Fuentes, Amorós, Mateos, Balsells, Violant, 2013; Mateos, Balsells, Molina i Fuentes-Peláez, 2012; Cyrulnik, 2005) i en l'àrea relacional i emocional (Barudy, 2005; López, Santos, Bravo i del Valle, 2013) en els adolescents que es troben al sistema de protecció. En aquest sentit, de cara a les diferents intervencions amb els infants, cal fer un pas més i pensar no només en les necessitats generals de l'etapa evolutiva d'aquests, sinó també en les necessitats específiques que es deriven de les situacions de desprotecció que han viscut i de les relatives al fet de trobar-se en una mesura de protecció. I és que tal com apunten Tugade, Fredrickson i Feldman Barret (2004), les emocions positives influeixen en les estratègies de regulació de les experiències negatives, estressants o adverses.

D'aquesta manera, atès que l'administració ha de vetllar pel cobriment de les necessitats i el desenvolupament integral dels infants que tutela, cal treballar i buscar estratègies per tal de cobrir les seves necessitats emocionals i possibilitar un major benestar d'aquests infants. Autors com Bravo i del Valle (2003) ressalten a més, que disposar d'algué que t'escolti, et recolzi i et compregui constitueix un factor de protecció bàsic pel benestar de la persona. És en aquest context que destaquem la importància de la gestió emocional i la promoció de les emocions positives com un recurs que pot afavorir el desenvolupament del procés resilient de l'infant (Greco, Morelato i Ison, 2006).

Des d'aquesta òptica, on aquests camins de vida han estat força complexos i complicats, on s'han viscut situacions de dificultat i contrarietat, el fet de poder comptar amb

figures que sustentin i proporcionin aquest ajut, és clau a l'hora de desenvolupar-se com a persona. Cal doncs, que les persones que estan al voltant tinguin en compte aquestes necessitats i vetllin per l'educació des d'una vessant afectiva, integrant aquesta sensibilitat i dimensió emocional que resulta tant important i que a vegades pot quedar relegada a un segon pla. Barudy i Dantagan (2005) diuen explícitament que aquests adults significatius constitueixen veritables tutors de resiliència ja que per la qualitat de la seva relació, compensen les mancances afectives i les necessitats bàsiques que els infants no han tingut.

Són aquests vincles emocionals amb una persona que proporciona suport el que possibilita el desenvolupament d'un procés resilient, així com l'assoliment d'un major benestar de l'infant. És amb la metàfora de teixir, la manera amb què s'il·lustra la construcció de la resiliència, essent un procés on s'entrellaça el subjecte i el seu entorn social, "una obra tejedora que enhebra la seda de las capacidades personales con la seda afectiva y social en un proceso inacabado" (Forés i Grané, 2008:32). El desenvolupament psicològic després del trauma doncs, té relació tal com diu Cyrulnik (2005), amb la possibilitat de trobar en el seu context afectiu i social, tutors de resiliència, és a dir, persones amb qui es pugui sentir estimat incondicionalment, créixer i sobreposar-se. De la mateixa manera, varis autors com Manciaux et al. (2003), remarquen que en gairebé totes les investigacions s'insisteix en la importància d'una persona afectuosa i específicament, Lecomte i Manciaux (2003:113) afirmen que "el principal factor de resiliència de un niño maltratado es la presencia de una persona afectuosa [...] con la que mantenga un vínculo intenso [...], que le dé la sensación de que le aceptan y quieren".

Donat que és el contacte amb l'altre el que possibilita l'inici del procés de construcció de resiliència, una estratègia habitual en altres països ha consistit en la provisió de persones que, a través de l'establiment de relacions interpersonals i la creació d'un lligam emocional, puguin fer possible aquest desenvolupament. Es tracta d'acompanyar processos donant confiança a l'infant per a que pugui creure en les seves potencialitats i refer-se de la situació adversa. Cal potenciar contextos d'afectivitat on es faci un treball emocional amb aquests infants, on s'ajudi a posar paraules a les emocions i sentiments per a poder sentir-se millor. I és que és imprescindible "educar des d'una vessant afectiva per a que els infants siguin conscients dels seus propis sentiments, de la regulació de les seves emocions, de la utilització creativa d'afectes i de la millora en les seves relacions socials" (Palou, 2004). Per tant, per tal d'aconseguir un desenvolupament integral d'aquests infants i possibilitar el seu procés resilient, resulta imprescindible la presència de persones significatives amb qui poder establir una vinculació afectiva positiva (Cyrulnik, 2005) i el suport simbòlic que aquestes poden proporcionar. Amb l'exposat fins aquí, s'evidencia l'especial necessitat de tenir present la dimensió emo-

cional i relacional com aspectes imprescindibles per a que aquest correcte desenvolupament integral resulti possible.

L'objectiu d'aquesta comunicació es centra en donar a conèixer les percepcions dels adolescents respecte les necessitats en l'àrea interpersonal i emocional en el període de temps que es troben al sistema de protecció, així com analitzar si l'establiment de certes relacions interpersonals poden ajudar-los en l'afrontament d'aquest procés. D'aquesta manera, es pretén indagar en l'impacte emocional que suposa l'entrada al sistema de protecció i la vivència al recurs i a la vegada, conèixer si l'establiment de certes relacions significatives, poden aportar algun tipus de benefici amb relació al seu benestar personal i social.

Desenvolupament

Situem la nostra recerca en el paradigma interpretatiu, des del qual s'entén la naturalesa de la realitat de manera dinàmica, holística, múltiple, construïda i divergent i on la finalitat és comprendre i interpretar la realitat i els significats de les persones, les seves percepcions, intencions i accions (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996). Des d'aquest enfocament s'entén que "l'estudi de la realitat és una construcció social resultant de les interpretacions subjectives i els significats que atorguen les persones que la protagonitzen" (Sabariego, 2004:74). Per tant, des d'aquesta òptica, s'aborden les realitats objectives i intersubjectives com objectes legítims de coneixement científic, entenent la dimensió interna i subjectiva de la realitat social com la font del coneixement que es pretén obtenir i amb l'objectiu últim de conèixer el significat que els fets tenen per les persones que els han experimentat. Donada la naturalesa dels nostres objectius i la intenció d'obtenir un coneixement fonamentat en la pròpia experiència subjectiva dels adolescents relativa a l'objecte d'estudi, es considera pertinent posicionar-nos des d'aquest paradigma.

D'altra banda, també es vol posar de manifest l'afegit que suposa el fet d'escoltar la veu dels propis adolescents, reconeixent que el fet de donar valor a la seva paraula, posa en joc el dret a participar en allò que els afecta, essent cada vegada més reconegut en les diferents polítiques i marcs normatius d'infància. Amb el present disseny de la recerca doncs, es dona resposta al dret de participació i de poder expressar la seva veu entorn a temes que els afecten i que fins ara no han tingut l'oportunitat de fer-ho (Mateos et al., 2012).

Dintre del paradigma interpretatiu, situem la recerca en una tradició descriptiva-comprensiva, que té com a objectiu explicar i captar el significat del fenomen estudiat (Buendía, González, Gutiérrez i Pegalajar, 1999). D'acord amb aquest propòsit, com a estratègia de recollida d'informació es proposen 17 entrevistes semiestructurades a

adolescents que han passat per aquesta situació. Es considera que l'entrevista és una tècnica apropiada, per la seva potencialitat en brindar-nos informació des de la perspectiva interna de les persones. Així doncs, parafrasejant a Ruiz Olabuénaga i Izpizua (1989:126) "en l'entrevista en profunditat, l'investigador busca trobar el que és important i significatiu en la ment dels informants, els seus significats, perspectives i interpretacions, la manera en que ells veuen, classifiquen i experimenten el seu propi món".

Les entrevistes han estat transcrits de manera literal en un processador de textos, per poder després tractar i analitzar les dades, utilitzant una metodologia d'anàlisi qualitatiu. Per a dur a terme el procediment de reducció de les dades, s'ha procedit a la separació en unitats de informació singulars –unitats de significat segons Rodríguez, Gil i García (1996)-, unitats que aporten un significat i expressen una idea rellevant per a l'objecte d'estudi. Dels diversos criteris per a segmentar la informació en el text de camp, s'ha fet ús del criteri temàtic, considerant les unitats de significat segons el tema abordat. Per a poder identificar i classificar conceptualment les unitats de significat, s'ha creat un sistema de categories amb una sèrie de codis assignats a cada una d'elles, mitjançant els quals s'ha etiquetat els diferents segments de text. Per a dur a terme aquest procés de codificació, s'ha utilitzat el programa de software Atlas-ti, v.6.0., que ha facilitat l'organització i el procediment de l'anàlisi.

El sistema de categories s'ha elaborat amb l'estratègia inductiva com a punt de partida, tot i que s'ha tingut en compte alguns elements importants trobats a la literatura i en l'anàlisi dels articles revisats. D'aquesta manera, donada la flexibilitat que ofereix l'anàlisi de dades en aquest sentit (Rodríguez et al., 1996), a mesura que s'ha anat construint el marc teòric i analitzant les dades, algunes d'aquestes categories han estat revisades i modificades per altres més pertinents.

Resultats

En primer lloc, es presenten els resultats relatius a les percepcions dels adolescents respecte les necessitats que ells mateixos identifiquen en l'àrea interpersonal i emocional durant el període de temps que es troben al sistema de protecció.

Es pot observar com la majoria dels adolescents coincideixen a descriure aquest període de temps com una situació dolorosa i difícil, on afloren emocions molt diverses a conseqüència de la separació del nucli familiar i l'entrada i adaptació al recurs de protecció. De la mateixa manera, s'observa que aquesta separació produeix un fort impacte emocional en ells i que les casuístiques del procés, determinades moltes vegades per aspectes legals, fan que aquests resultin complicats i especialment dolorosos pels adolescents (per exemple, en la majoria de casos hi ha un marge de temps molt breu

entre la comunicació de la mesura i el moment de la separació, els primers dies no poden tenir contacte amb els pares, el règim de visites és pautat i molt estricte, etc.). En aquest context, a la llum dels resultats, es destaquen els sentiments de soledat i la falta de persones que els puguin proporcionar seguretat, carinyo i amb les qui poder confiar.

“La autoestima te va bajando.[...] Claro, entonces tener alguien con quien hablar, que te dé confianza y que te aporte seguridad. **Porque esto no lo tenías de los educadores allí, ¿no?** No.”

“Que tú estás falto de cariño... no necesitas que te estén dando besos todo el día pero gestos de cariño... no se qué, yo que sé”

Donada la magnitud d'aquesta mancança, alguns adolescents creuen que aquesta necessitat es veuria satisfeta si hi hagués una provisió d'atenció i ajuda específica, vinculant-ho a la necessitat de disposar d'una figura professional especialitzada en oferir aquest tipus de suport.

“Yo creo que las que están ahí, yo creo que deberían poner psicólogos, más atenciones, más para hablar, para expresarte”.

En aquest sentit, es detecta la necessitat de rebre atenció i ajuda, posant-se de manifest amb els testimoniatges dels adolescents, la falta de suport emocional i d'acompanyament que han tingut en molts moments.

“¿Te has sentido acompañada y apoyada en el momento de contacto con la familia? No. ¿No? Hubieras necesitado un acompañamiento mayor? Sí, y que te aportara confianza, porque hay acompañamientos y acompañamientos...”

De la mateixa manera, es pot veure com en moltes ocasions, el fet de tenir relació entre pares i fills és considerat pels adolescents com un element de suport i ajuda i que la mancança d'aquests contactes suposa quelcom perjudicial per a ells. En molts casos es pot observar l'impacte emocional negatiu que té pels adolescents el fet de no permetre el contacte i la relació amb els seus pares.

“Son tus padres, te han dado la vida, cómo no vas a poder llamar a tus padres, es que... que hablasen más, que hubiese más contacto familiar, que sería mejor, más llevadero y que sería todo junto y que no está bien hecho separarlos, ¿sabes? Es como romperlo, no hay que romperlo”

D'altra banda, en quant als resultats referents al segon objectiu, s'observa com els adolescents reconeixen la importància de l'establiment de certes relacions interpersonals com elements de suport que poden ajudar-los en aquest procés. Es destaquen una sèrie d'elements característics i beneficis que aporten aquestes relacions.

En primer lloc, per l'elevat grau de consens entre els adolescents, podem determinar que l'element essencial que emmarca les relacions interpersonals significatives és la confiança, el suport i el recolzament emocional.

“¿Qué es lo que más te ha ayudado? Que me dieran mucha confianza”

“(…) lo primero que hables con tus padres porque es muy importante el apoyo familiar”

En segon lloc, observem com aquesta confiança va acompanyada generalment de la sensació que l'adolescent té sobre com s'entén amb l'altra persona significativa, que hi ha un vincle, un “feeling” i empatia que fa que aquesta relació sigui especial i considerada important i significativa per aquest. Veiem també com aquest tipus de relacions s'emmarquen en un context d'escolta, comprensió i respecte.

“(…) siempre que he querido hablar con mis educadoras han estado para escucharme”

“Esa persona pues sí, me ayudó mucho, porque me hablaba, me desahogaba, porque cogí confianza con ella también”

De la mateixa manera, la majoria d'adolescents destaquen que es senten ajudats i recolzats, tenint la seguretat que la persona està al seu costat oferint un acompanyament, percebent que les relacions es troben basades en un alt grau de compromís per part dels professionals i que d'aquesta manera, poden comptar amb ells. Es pot veure com aquest recolzament sol ser de tipus emocional però també es fa èmfasi en un tipus de recolzament de caire pràctic, és a dir, on els professionals ofereixen suport en aspectes socioeducatius de la intervenció familiar.

“Sí me está ayudando, tengo un psicólogo todos los viernes y a veces una psicóloga de aquí del CAI de ayuda y habla conmigo y tal. Me ayuda e interviene en casa”

D'altra banda, es pot veure com aquestes relacions estan basades en l'estima i l'afecte entre ambdues parts i tot i que alguns adolescents no ho diuen obertament, molts altres si que expressen de manera explícita aquesta estima. És fonamental doncs, el context afectiu existent en aquest tipus de relacions i la certesa i confiança que tenen en quant a poder comptar amb aquesta persona en un futur.

“(…) yo quería a esa profesora, era mi profesora, estaba ahí conmigo”

“(…) la madre, bueno los padres, lo que hacen es mimarte”

“Es un noi que si ara tingués problemes amb les drogues o qualsevol cosa, el primer que recorreria junt amb la meva mare, seria a ell”

Pel que fa a les aportacions de la relació, entenem que aquests són els elements més rellevants que les relacions interpersonals significatives han proporcionat als adolescents. En primer lloc, en coherència amb el que s'ha vist fins ara i com a fet més destacable, es ressalta que aquestes relacions els han aportat recolzament i suport de tipus emocional.

“Ellos siempre nos dijeron que estaban allí para cualquier cosa, para hablar o cualquier cosa y en un caso que nos pase algo podemos hablar con ellos, que nos ayudan mucho”.

“(...) mi hermana la grande sí, ¿ves? Ha sido como la única de mi familia que puedo decir que pregunta cómo van los estudios, si te va mal te busca, que te apoya, que si necesito...”

D'altra banda, també es pot veure que aquestes relacions han aportat elements pràctics que els hi han proporcionat una ajuda de tipus més instrumental. En aquest sentit, destaquem aquesta aportació rebuda per part de les figures de la xarxa formal –ens referim a aquells professionals que pertanyen a recursos formals com per exemple, serveis socials d'atenció primària, Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència, escola, Centre d'Atenció Primària, centre residencial o família d'acollida, etc., en que els han ofert una sèrie de coses que han beneficiat a l'adolescent. Aquestes han anat des de l'aportació del punt de vista dels professionals respecte els esdeveniments que succeïen, fins al fet de donar consells, orientacions, pautes d'actuació i estratègies d'autocontrol, ajudant per tant, en l'adquisició de límits i hàbits de comportament dels adolescents.

“L'Eva ens va ajudar molt des del seu punt de vista, i fins ara ho hem anat seguint i ho hem complert tot, per això hem pogut tornar a casa. Ens anava explicant com havíem de fer les coses, quines eren positives, negatives...”

Per últim, cal destacar la importància d'aquestes relacions interpersonals en la vida dels adolescents, podent afirmar que algunes d'aquestes han estat clau en el seu procés de desenvolupament i han sigut determinants pel seu pas pel sistema de protecció. Com es veu a continuació, molts dels adolescents entrevistats manifesten aquest agraïment cap a les persones amb les qui s'ha mantingut una relació significativa i reconeixen la seva importància i transcendència.

“El Bernat, aquest noi em va fer veure les coses com són, no com les veia abans. Ells tampoc li donaven gaire importància a aquest educador, però ha estat clau”

“Te apoya tu propia familia porque en cuanto te digan que ya puedes venir lo haces posible, como si te tienes que dejar casi todo allí [...] entonces el apoyo tú lo sientes más que te lo den, tú lo sientes de tu familia”

Discussió

En primer lloc, a la llum dels resultats vinculats al primer objectiu específic, es pot concloure que els adolescents que es troben al sistema de protecció, per la complexitat i dificultat que suposa la situació de desemparament i acolliment, tenen necessitats específiques vers l'àrea interpersonal, tal com apunten Amorós (2000); Amorós i Fuertes (2000); Mateos, et al. (2012); Barudy i Dantagan (2005); Cyrulnik (2005); Wilson, Sinclair i Taylor et al. (2004, citat a Fuentes et al., 2013). Coincidint amb Grotberg (2003), els resultats posen de manifest l'impacte emocional que té pels adolescents la separació del nucli familiar, essent aquest més elevat quan no es compta amb persones de

suport al seu voltant. Com emergeix dels resultats, les necessitats de l'esfera social i emocional versen en part, en la manca de persones que els poden oferir una relació significativa que els doni resposta a aquestes necessitats.

Corresponent al segon objectiu, s'evidencia que els adolescents poden identificar característiques i aportacions de les relacions significatives, destacant el suport emocional com l'element clau que els ha ajudat en el procés d'afrontament de la situació de protecció. Els elements que defineixen aquest tipus de relacions, coincideixen amb els descrits en altres recerques -entre d'altres Ahrens et al. (2011); Barudy i Dantagan (2005); Gilligan (2009); Greeson i Bowen (2008); Osterling i Hines (2006) i Triseliotis et al. (1995, citat a Gilligan, 2009)-, essent essencials la confiança, el suport i el recolzament emocional que aquestes han proporcionat. D'altra banda, s'ha pogut veure com els adolescents valoren aquestes relacions com empàtiques i emmarcades en un context de comprensió i respecte, on es senten escoltats i compresos. Aquests resultats coincideixen amb la recerca de Munson et al. (2009) i Triseliotis et al. (1995 citat a Gilligan, 2009), on es destaca el respecte, l'empatia, la comprensió -i en la de Triseliotis també l'escolta-. Com a tercer element clau, s'ha identificat l'estima i l'afecte, coincidint amb els resultats de Greeson i Bowen (2008), on indiquen amb el mateix sentit, l'amor i la cura cap a l'adolescent.

Amb relació als beneficis extrets d'aquestes relacions, en concordança amb altres recerques, destaquem com a fonamental el suport emocional i el suport instrumental (Ahrens et al., 2011; Greeson i Bowen, 2008; Osterling i Hines, 2006; Munson et al., 2009; Triseliotis et al., 1995 citat a Gilligan, 2009). Una altra aportació que es destaca és el fet que els adolescents es senten valorats i respectats, coincidint amb Munson et al. (2009); Greeson i Bowen (2008) i Triseliotis et al. (1995, citat a Gilligan, 2009), per contra de com es senten amb altres tipus de relacions.

Podem veure doncs com d'una banda, el suport social pot tenir un important paper com esmorteïdor dels esdeveniments estressants als quals es veuen sotmesos els infants del sistema de protecció (Smit i Laird, 1992). D'altra banda, veiem que la provisió d'estratègies i habilitats emocionals promou el seu desenvolupament emocional ja que segons Goleman (1995, citat a Bisquerra, 2002), conèixer les pròpies emocions i tenir-ne consciència és la competència emocional primera i substancial per poder desenvolupar-ne d'altres. Per tant, d'acord amb Ahrens et al. (2011), afirmem que aquest tipus de relacions de suport tenen influències transcendents sobre el desenvolupament social i emocional dels infants i adolescents, ajudant a promocionar el seu benestar social i emocional (Rhodes, 2002, 2005).

Com ha quedat evidenciat, el suport emocional i els vincles interpersonals són els elements clau que verdaderament marquen la diferència i permeten considerar la relació com a facilitadora del benestar personal i social i del procés resiliència. Són aquests

components emocionals els que tenen el poder de transformar relacions interpersonals en relacions significatives i és precisament en aquest punt on cal senyalar la importància de proporcionar aquest tipus de relacions als infants. Les persones que tenen la guarda i treballen per garantir el compliment dels drets dels infants, cal que tinguin present l'important paper que han de jugar en la provisió d'un suport emocional i en el desenvolupament de la seva capacitat de regulació emocional davant la situació que viuen. En aquest sentit, és important tenir en compte el concepte de "emotioncoaching" que proposa Gottman (2001), entenent-lo com una forma de relacionar-se amb els infants vers les seves emocions, ajudant-los i ensenyant-los estratègies per manejar els seus sentiments. I és que tenir en compte l'educació en la dimensió emocional és fonamental ja que implica entre altres, el foment de competències a nivell de benestar personal i social (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007).

Donat que les nostres troballes tenen potencialitat per a traduir-se a un nivell pràctic amb accions socioeducatives que sobretot rauen en el saber fer, saber estar i saber ser dels diferents agents implicats en el desenvolupament dels infants, entenem que aquesta recerca constitueix un pas endavant en l'objectiu d'atendre als infants des d'una visió integral. Es pot destacar la importància de conèixer des de la perspectiva dels adolescents, quins elements necessiten i què els ha ajudat amb l'objectiu de promoure'ls i disposar-los pel seu benefici. Barudy (2005) indica que una política de protecció basada en les necessitats i drets de la infància, ha de potenciar que els infants i joves es vinculin a persones significatives que ofereixin relacions de cura, protecció, afectivitat, educació i recolzament. En aquest sentit, vista la importància del paper que tenen les relacions de suport en el procés de desenvolupament de la resiliència i benestar personal dels infants i adolescents que es troben al sistema de protecció, es planteja com un repte assolible i beneficis pels infants i la societat en general, pensar en propostes que promoguin aquest tipus de relacions. Tal com afirma Cyrulnik (2002:78), "estos niños necesitan encontrar a unos adultos con el suficiente talento como para tenderles una mano, a pesar de lo difícil que les resulta a esos niños establecer un vínculo afectivo".

Finalment, remarcar que més enllà del benefici que proporcionen aquestes relacions, Rhodes (2005) proposa que l'oportunitat de fer us del coaching emocional pot millorar la competència social i en conseqüència, pot ajudar-los a expandir la seva xarxa social i construir vincles estrets i de suport amb altres persones. D'aquesta manera, els beneficis es multiplicarien ja que es produirien unes sinèrgies positives en les diferents àrees de desenvolupament de la persona que la portarien a un major benestar a nivell global. Així doncs, cal potenciar els vincles afectius amb figures de suport per tal de facilitar-los un desenvolupament resilient i un benestar personal i social, que tindrà efectes positius en el moment present i gràcies a aquest efecte exponencial, també a llarg termini.

Bibliografia

- Ahrens, K., DuBois, D., Garrison, M. Spencer, R., Richardson, L. i Lozano, P. (2011). Qualitative exploration of relationship with important non-parental adults in the lives of youth in foster care. *Childrens and Youth Services Review*, 33, p.1012-1023.
- Amorós, P. (2000). Los nuevos retos en la protección de la infancia: El acogimiento familiar a C., Alsinet, M.A., Balcells, (eds). *Infancia y adolescencia en riesgo social*. (p.227-238). Lleida: Milenio.
- Amorós, P. i Fuertes, Z. (2000). El acogimiento familiar. A: P., Amorós i P., Ayerbe (ed). *Intervención educativa en inadaptación social*. (p.141-166). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Balsells, M.A., Fuentes-Peláez, N., Mateo, A., Mateos, M. i Violant, V. (2010). Innovación socioeducativa para el apoyo de adolescentes en situación de acogimiento familiar [Social-educational innovation to support youth in foster care]. *Educación*, 45, p.133-144.
- Barudy, J. (2005). *La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia*. Treball presentat a les I Jornades: "Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats", Novembre, Palma de Mallorca.
- Barudy, J. i Dantagan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra Alzina, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, p.61-82.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bravo, A. i del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15, (1), p.136-142.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. i Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15, (1), p. 95-114.
- Forés, A. i Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma actual.

Fuentes, N., Amorós, P., Mateos, A., Balsells, M.A. i Violant, V. (2013). La familia biológica desde la perspectiva del adolescente acogido en familia extensa. *Psicothema*, 25, (3), p. 349-354.

Gilligan, R. (2009). *Promoting resilience. Supporting children and young people who are in care, adopted or in need*. London: British Association for Adoption and Fostering (BAAF).

Gottman, J.M. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from marital conflict. A: C.D. Ryff i B.H. Singer (eds.). *Emotion, social relationships, and health* (p. 23–40). New York: Oxford University Press.

Greco, C., Morelato, G. S. i Ison, M. S. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7, p.81-94.

Greeson, J. i Bowen, N. (2008). "She holds my hand" The experiences of foster youth with their natural mentors. *Children and Youth Services Review*, 30, p.1178-1188.

Grotberg, E. (2003). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla?. A: E., Grotberg. *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (p.17-58). Barcelona: Gedisa.

Jiménez, B. M. i Herrero, M. G. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica, Boletín electrónico de Salud Escolar*, 6, (1). Consulta Febrer 2013 a http://www.psicoapoyoescolar.org/attachments/054_Tipica_vol6N1_Moreno_psicologia_positiva-1.pdf.

Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona Jordi Hurtado Monpeó.

Lecomte, J. i Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. A: M., Manciaux, (compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (p.113-120). Barcelona: Gedisa.

López, M., Santos, I., Bravo, A. i del Valle, F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29, (1), p.187–196.

Manciaux, M., Vanisteandel, S., Lecomte, J. i Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. A: M., Manciaux, (compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (p.17-27). Barcelona: Gedisa.

Mateos, A., Balsells, M.A., Molina, M.C. i Fuentes-Peláez, N. (2012). The perception adolescents in kinship foster care have of their own needs. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 38, p.25-41.

- Munson, M.R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L.D. i Tracy, E. (2009). A steady presence in the midst of change: Non kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Childrens and Youth Services Review*, 32, p.527–535.
- Omar, A. i Paris, L. (2011). An explanatory model of resilience in youth and adolescents. *Psicologia en estudio*, 16, (2), p.269–277.
- Osterling, K. i Hines, A. (2006). Mentoring adolescent foster youth: promoting resilience during developmental transitions. *Child and Family Social Work*, 11, p.242-253
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.
- Rhodes, J.E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J.E. (2005). A model of youth mentoring. A: D.L. DuBois i M.J. Karcher (Ed.). *Handbook of youth mentoring* (p. 30–43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. i Izpizua, M.A (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. A: Bisquerra, R. (Ed.) *Metodología de la investigación educativa*. (p.51-88). Madrid: La Muralla.
- Smit, M. i Laird, E. (1992). The availability of social support after residential care. A: J.D. Van der Ploeg, P.M. Van der Bergh, M. Klomp, E.J. Knorth i M. Smit (Ed.). *Vulnerable youth in residential care. Part I: Social competence, social support and social climate*. (p.193-206). Apeldoorn: Garant Publishers.
- Tugade, M.M., Fredrickson, B. i Feldman Barret, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emocional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72, (6), p.1467 -6494.

¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria

Does it exist any relation between emotional education, classroom climate and academic performance? Study in a high school

Luis López González, Xavier Oriol Granado

luislopez@programatreva.com, xoriolg@uautonoma.cl

Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Chile

Resumen. El objetivo de este trabajo es analizar la relación existente entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria obligatoria y bachillerato.

Para llevar a cabo el estudio se seleccionaron 490 alumnos de secundaria y bachillerato con una media de edad de 14.29 ± 1.52 . El análisis correlacional mostró relaciones significativas entre las tres variables. Dichos hallazgos tienen una importante repercusión pues ponen de relieve la necesidad de implementar procesos formativos que capaciten a los docentes para generar contextos socioemocionales positivos. Ello debe favorecer una mejora de las competencias emocionales en el alumno e indirectamente beneficios en su rendimiento académico.

Palabras clave: educación emocional; clima de aula; rendimiento académico; estudiantes de secundaria y bachillerato

Abstract. The aim of this research is to analyze the existing relation between emotional education, classroom atmosphere and academic performance in high school students. We also have observed the gender differences in performance and emotional education.

To carry out the study, 490 secondary and baccalaureate students, average age 14.29 ± 1.52 . The correlational analysis showed significant relation between the three variables, and therefore we observed the mediating role of the classroom atmosphere in the relation between emotional education and the academic performance. These findings have a significant impact by highlighting the need of implanting training processes that enable teachers to generate positive socioemotional contexts. This should facilitate an improvement in the student's emotional skills and indirectly in their academic performance.

Key words: emotional education; classroom climate; academic success; secondary and high school students

Introducción

En los últimos años se ha producido un aumento del interés en los estudios que analizan el rol de la inteligencia emocional en el éxito académico y el ajuste psicosocial de los niños en la escuela (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides, Fredrickson y Furham, 2004; Romasz, Kantor y Elías, 2004). Ello ha implicado paralelamente

la aparición del concepto de educación emocional en la literatura científica nacional e internacional, entendiendo que para que se produzca un buen aprendizaje social y emocional se requiere un proceso educativo, continuo y permanente que permita el desarrollo de competencias emocionales (Béland, 2003; Bisquerra, 2000; 2002; Zins, Weissberg, Walberg y Wang, 2004).

Relaciones entre la educación emocional, el rendimiento académico

Son muchos los estudios que en los últimos años se han dedicado a investigar la relación entre la inteligencia emocional y diferentes aspectos relacionados con el ámbito educativo como el rendimiento académico y otras variables motivacionales y actitudinales. Hace tiempo que se relacionó la falta de logro académico con una deficiente regulación emocional (Olweus, 1983). Por su parte, los avances neurocientíficos han permitido dilucidar la conexión existente entre el desarrollo emocional y las funciones cognitivas (Damasio, 2010). Se ha demostrado que el sistema emocional ejerce una gran influencia en todas las etapas del procesamiento cognitivo implicado en funciones como la atención, la percepción, la memoria y los procesos de pensamiento de orden superior (Damasio, 2010; Immordino-Yang y Damasio, 2007). Los estudios que relacionan directamente la IE con el rendimiento académico han mostrado resultados variados debido a las diferencias existentes en la concepción del constructo de Inteligencia emocional y en el tipo de instrumentos utilizados (Morales y López-Fabra, 2009). Los instrumentos de percepción y los instrumentos de ejecución de la IE han mostrado resultados diferentes en relación al rendimiento académico y ello ha generado cierta controversia. Junto con esta disyuntiva, otro de los aspectos a considerar es la multidimensionalidad del constructo de rendimiento académico, el cual parece determinado por variables de diversa índole como la inteligencia, la motivación, o la personalidad, entre otras (Adell, 2006).

En la última década ha surgido además otro cuerpo de investigación complementario referido a la evaluación de la eficacia de programas de educación socioemocional aplicados en escuelas e institutos de diferentes países. La asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) fue la primera institución impulsora de este tipo de programas destinados al aprendizaje social y emocional (Cohen, 2006) y desde entonces estos programas han estado presentes en EUA y diferentes países europeos. En España son referentes al respecto los programas del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2000; Güell y Muñoz, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001). Este tipo de programas tienen como objetivo la adquisición de competencias socioemocionales entendiendo que estas competencias se pueden adquirir o desarrollar con entrenamiento (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). De acuerdo con una revisión del concepto de competencia emocional realizado por Bisquerra y Pérez-

Escoda (2007), cuando hablamos de competencias emocionales estas las podríamos considerar como capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Esta concepción de los procesos emocionales difiere de aquellos postulados o modelos que consideran la IE como rasgos de personalidad, como, por ejemplo, Bar-On (1997) o Goleman (1995).

Las investigaciones realizadas en diferentes países acerca de la eficacia de los programas de educación socioemocional han mostrado que su aplicación favorece la prevención de problemas en el desarrollo del alumnado y contribuyen a una mejora de su rendimiento académico (Hallam, 2009; Jones, 2004; Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz, 2006). Por otro lado, Durlak, Weisberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) realizaron recientemente una revisión en la cual se analizaron 213 estudios que evaluaban programas de aprendizaje social y emocional. Los autores del estudio concluyeron que las investigaciones existentes demostraban la eficacia de estos programas respecto a la prevención de problemas de desarrollo y promovían el éxito académico.

Cabe tener en cuenta, por otro lado, que entre las competencias emocionales que más determinan el rendimiento académico están la automotivación y el establecimiento de metas (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, y Brenlla, 2011).

De acuerdo con estos datos, parece que a pesar de que han existido importantes controversias acerca de la influencia del constructo IE sobre el rendimiento académico, sí existe cierto consenso respecto a la necesidad de desarrollar competencias emocionales en el ámbito educativo que favorezcan su bienestar psicológico y emocional y ello repercuta en una mejora del rendimiento (Morales y López-Zafra, 2009).

Relación entre clima del aula y rendimiento académico

El clima socioemocional de aula ha ocupado un lugar importante en los estudios relacionados con la adaptación de niños al entorno escolar y su rendimiento (De la Orden y González, 2005; Gonzalo, García-Preciado, Luengo, Vizuetey Feu, 2011; Pérez-Carbonell, Ramos y López-González, 2009). Cuando hablamos del clima de aula parece que existe un acuerdo en que lo podemos definir como la calidad de las interacciones sociales y emocionales entre alumnos y entre alumnos y profesor (Daniels y Shumow, 2003; Jia et al., 2009; Pianta, La Paro y Hamre, 2008; Ryany Patrick, 2001). Hay otros estudios que relacionan directamente el logro académico con la validez de las pruebas de calidad (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006) dependiendo del ambiente de clase o los que encuentran relación entre instrucción, logro y percepción (Ghaith, 2003). Así mismo, los hay que relacionan el clima de aula con la motivación de los estudiantes en la participación en los procesos de aprendizaje lo cual fomenta el desarrollo de competencias sociales (Curby et al., 2009; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer y Pianta, 2005) así como su el factor satisfacción (Baker, Dilly, Aupperlee, y Patil, 2003).

En un reciente estudio llevado a cabo por Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012), estos observaron que cuando el clima del aula se caracteriza por una relación cálida y respetuosa y unas relaciones de apoyo emocional, los estudiantes muestran un mayor desempeño debido a que el aprendizaje está condicionado por los componentes emocionales de aprendizaje y motivación. De hecho, se sabe que relación afectiva docente-alumno influye en el compromiso y en el logro (Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011). Por lo tanto, parece que el clima emocional del aula estaría influyendo en el compromiso del alumno respecto a su propio proceso de aprendizaje y favorecería un mayor rendimiento (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004; Reyes et al., 2012).

Así mismo, en la actualidad existe una clara tendencia a investigar cómo la mejora de los procesos atencionales de docentes y alumnos mediante programas de atención plena (*mindfulness*) que incluyen el factor compasivo (Napoli, Krech y Holley, 2005), así como el bienestar subjetivo promueven un buen clima de aula a base de mejorar el factor conducción del grupo-clase y disminuyen el estrés como resultado de una buena regulación emocional de docentes (Tobías y López-González, 2012) y de alumnos (López González, 2010),

Relación entre clima del aula y educación emocional

Respecto a la relación existente entre el clima de aula y las competencias emocionales, diferentes estudios han observado que existe una relación directa entre el clima positivo de aula y diferentes variables relacionadas con dichas competencias. Es el caso de la autoestima (Cava y Musitu, 2000) o de las habilidades socioemocionales (Martin y Dowson, 2009) que al ser desarrolladas en el aula mejora las variables de cohesión de grupo y relación entre profesor y alumno, propias del clima del aula (Anderson-Butcher, Newsome y Nay, 2003; Baeza, 2005) o la motivación y el compromiso que desarrollan la orientación hacia la tarea (Martin y Dowson, 2009). Otras competencias emocionales como la regulación emocional resultan ser referentes de un buen clima de aula (Gallifa et al., 2002; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989) además de ser indicadores de logro (Rodríguez-Muñoz, 2007).

Por otra parte, existen estudios que ponen de manifiesto que una deficiencia en competencias emocionales interpersonales, como la empatía o la compasión, en alumnos y docentes, empeora la cohesión entre iguales y la relación profesor-alumno, factores clave del clima de aula (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002). Por el contrario, climas positivos de aula suelen implicar índices elevados de cooperación y comunicación (Di Lalla y Mullineaux, 2008; Roland y Galloway, 2002). Además, la competencia emocional de los profesores cumple una función muy importante en la consecución de un buen clima de aula (Boekaerts y Corno, 2005) sobre todo en la interacción con sus alumnos, lo cual favorece el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales (Jen-

nings y Greenberg, 2009), factores clave en la educación secundaria (Rodríguez-Muñoz, 2007)

No obstante, cabe tener en cuenta que tanto el clima de aula como el de educación emocional son conceptos complejos.

Presente estudio

Objetivo

En este estudio nos planteamos, en primer lugar, observar la relación existente entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico. De acuerdo con lo que apunta la literatura previa, esperamos hallar relaciones entre dichas variables. En concreto, pensamos que las competencias emocionales se relacionarán positivamente con el clima de aula y con el rendimiento académico. Finalmente, también se pretende analizar las diferencias de género tanto en educación emocional como en rendimiento académico. Los estudios informan que es más frecuente que las chicas muestren mayores habilidades sociales y emocionales y un mayor rendimiento (Brackett y Mayer, 2003; Castejón y Pérez, 1998; Eccles y Roeser, 2009; Rosario, Nuñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005). Por ello esperamos hallar puntuaciones superiores de las chicas tanto en educación emocional como en rendimiento.

Método

Muestra

La muestra estaba compuesta por 490 alumnos de secundaria y bachillerato de un instituto de la provincia de Barcelona. Dicha muestra se repartió entre diferentes niveles educativos: primero, segundo y tercero de la enseñanza secundaria obligatoria y primer curso de bachillerato (ver Tabla I).

Tabla I. Muestra de alumnos por nivel educativo y media de edad global.

	Chicos	Chicas	Global	%
Edad	$M = 14,18$ $SD = 1,47$	$M = 14,39$ $SD = 1,39$	$M = 14,29$ $SD = 1,52$	
1º ESO	40	44	84	20,0
2º ESO	47	38	85	20,2
3º ESO	44	45	89	21,2
4º ESO	46	45	91	21,7
1º Bach.	19	35	54	12,8
2º Bach.	5	12	17	4,1
Total	201	219	420	100

Instrumentos

Cuestionario de Educación Emocional Reducido

Para evaluar las competencias emocionales se utilizó el CEER que es la versión reducida del CEE de 68 ítems del Grup de Recerca d'Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (GROP-UB) (Pérez-Escoda, Martínez, Fita y Álvarez-González, 2000). El CEER consta de 20 ítems repartidos en cuatro dimensiones de competencia emocional: conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar. El cuestionario también permite una puntuación global de dicha variable y presenta cuatro posibilidades de respuesta: *nunca*, *a veces*, *con frecuencia* y *siempre*. Esta escala ha mostrado una buena consistencia interna en esta investigación ($\alpha = .78$).

Escala Breve de Clima de Clase

La *Escala Breve de Clima de Clase* (EBCC), diseñada por López-González y Bisquerra (2013) es una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems que presenta, al igual que el instrumento anterior, cuatro posibilidades de respuesta: *nunca*, *a veces*, *con frecuencia* y *siempre*. Este cuestionario mide dos dimensiones:

Cohesión de grupo: se trata de una dimensión de dinámica horizontal observable entre los componentes de un grupo y se valoran los siguientes factores: grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos.

Conducción de grupo: es una dimensión de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase. Valora los factores: orden y organización, orientación a la tarea y calidad de la relación entre docente y educandos.

Esta escala es el resultado de un estudio de revisión de 22 escalas que miden este constructo en cuya validación, realizada por López-González y Bisquerra (2013), la consistencia interna obtenida para la escala total fue de ($\alpha = .83$).

Rendimiento académico

Para esta variable se tomaron las medias aritméticas globales de las calificaciones de final del curso durante el cual se pasaron los cuestionarios.

Procedimiento

Ambos cuestionarios, redactados en castellano, fueron respondidos a la vez por los alumnos. La administración de los mismos se realizó durante la primera semana del mes de febrero a fin de que el clima del aula estuviese lo suficientemente definido como para ser percibido por los educandos de manera clara. Se efectuó en la franja matinal del horario y corrió a cargo de una persona ajena al centro para prevenir la deseabilidad social.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizaron el paquete estadístico SPSS 20.0 para calcular las correlaciones bivariadas de los cuestionarios y la macro para SPSS proporcionada por Preacher y Hayes (2004) para los análisis mediacionales. También se usó el paquete estadístico AMOS 20.0 para realizar un análisis factorial confirmatorio de los instrumentos utilizados para dicha investigación.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio

En primer lugar se realizó un análisis factorial confirmatorio de los cuestionarios de clima de aula (CBCC) y de educación emocional (CEER) para corroborar el ajuste de ambos con la muestra de esta investigación. Se utilizó el procedimiento de ajuste del modelo de máxima verosimilitud para evaluar los modelos. Para evaluar la bondad del ajuste, se revisaron los siguientes indicadores: estadístico ji-cuadrado (χ^2); la razón entre χ^2 y el número de grados de libertad (χ^2/gl); Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

Según Hu y Bentler (1999), valores CFI e IFI superiores a .95 junto con valores iguales o menores de .06 para RMSEA y .08 para SRMR indican un buen ajuste del modelo. Los resultados mostraron valores buenos para el cuestionario de clima de aula $\chi^2 = 107.90$, $p = .00$; $\chi^2/gl = 3.17$; CFI = .93; IFI = .90; RMSEA = .07; SRMR = .04 y aceptables para el cuestionario de educación emocional $\chi^2 = 518.40$, $p = .00$; $\chi^2 /gl = 3.16$; CFI = .89; IFI = .90; RMSEA = .08; SRMR = .08.

Posteriormente se midieron la fiabilidad de ambas escalas con el coeficiente alfa de Cronbach dando un valor en la escala de educación emocional de 0.78 y de 0.84 en la escala clima de aula.

Educación emocional y rendimiento académico

La media global de educación emocional fue de 2,04 ($DT = ,32$). Por lo que respecta al sexo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t = 4,022$; $p < ,000$) entre chicos ($M = 2,11$, $DT = 0,33$, $n = 201$) y chicas ($M = 1,98$, $DT = 0,32$, $n = 209$).

La media global del rendimiento académico fue de 5,20 ($DT = 1,49$) sin que existiesen diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Análisis correlacional

Se realizaron correlaciones entre todas las subescalas de los cuestionarios y las medidas de rendimiento académico para observar la relación entre todas las variables de estudio (ver Tabla II).

Tabla II. Correlaciones entre las medidas de educación emocional, clima de aula y rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7
Educación emocional	.29**	.26*	.28**	.20**	.15*	.28**	.21**
Conciencia y control emocional	.16**	.19**	.15*	.13*	.09	.11*	.16*
Autoestima	.17**	.23**	.16*	.18**	.10*	.23**	.17**
Habilidades socioemocionales	.11*	.19**	.11*	.14	.12*	.19**	.11*
Habilidades de vida y bienestar	.16**	.06	.15	.07	.06	.20**	.16**
1. Rendimiento académico	-	.20**	.00	.01	.17**	.11	.23**
2. Clima de aula							
3. Cohesión de iguales							
4. Relación profesor-alumno							
5. Orden y organización							
6. Orientación a la tarea							
7. Satisfacción e involucración							

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Como se puede observar en la Tabla II, la educación emocional muestra relaciones significativas y positivas con el clima de aula ($r = .26, p < .01$) y con el rendimiento académico ($r = .21, p < .01$). Respecto a las diferentes dimensiones de la educación emocional, la conciencia y control emocional mostró relaciones positivas con el clima de aula ($r = .19, p < .01$) y con el rendimiento académico ($r = .15, p < .05$); la dimensión de autoestima también mostró correlaciones positivas con clima de aula ($r = .23, p < .01$) y rendimiento académico ($r = .16, p < .05$). Las habilidades socioemocionales mostraron tan solo correlaciones positivas con clima de aula ($r = .19, p < .01$) y las habilidades de vida y bienestar correlaciones positivas con el rendimiento académico ($r = .15, p < .05$). Finalmente, el clima de aula también mostró relaciones positivas con el rendimiento académico ($r = .20, p < .001$). Los factores del cuestionario de clima referentes al orden y organización dentro del aula y ($r = .17, p < .001$) y a la satisfacción e involucración ($r = .23, p < .001$) mostraron también relaciones positivas con rendimiento académico.

Se observa, así mismo, que los valores más altos de las correlaciones significativas y positivas entre educación emocional y clima de aula se refieren a los obtenidos entre la primera variable con la orientación a la tarea y la cohesión entre iguales.

Discusión

La presente investigación fue diseñada con dos objetivos. El primero observar las relaciones existentes entre las competencias emocionales con el clima de aula y el rendimiento académico. En segundo lugar, valorar las posibles diferencias por género en los niveles de educación emocional y rendimiento académico.

Respecto al primer objetivo, se observa en primer término que existe una relación positiva entre la conciencia y control emocional, la autoestima y las habilidades de vida y bienestar con el rendimiento académico. Sin embargo no se han observado relaciones significativas con las habilidades socioemocionales. Las relaciones positivas halladas reforzarían la idea de que el desarrollo de las competencias emocionales puede tener una relación directa con una mejora en el rendimiento académico. Las revisiones internacionales precisamente sugieren que la aplicación de programas de educación emocional implicarían mayores éxitos académicos en los estudiantes (Durlak et al., 2011).

Otros muchos estudios que han contemplado la relación entre el constructo de IE y el rendimiento académico han mostrado resultados dispares acerca de la asociación entre ambas variables (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Morales y López-Fabra, 2009; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Consideramos que este hecho puede ser producido en gran parte por la heterogeneidad de instrumentos existentes en la evaluación de la IE y la complejidad inherente en sí mismo de este propio constructo. Sin embargo parece evidente que los procesos emocionales están involucrados y tienen una importante conexión con habilidades cognitivas y pensamiento de orden superior muy relacionados con una correcta ejecución en pruebas de rendimiento académico (Damasio, 2010; Immordino-Yang i Damasio, 2007).

En cualquier caso, nos parecía importante considerar otras variables que pudieran estar influyendo en esta relación entre IE y rendimiento académico y por ello incluimos el clima de aula. El clima socioemocional que se establece entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos parece que influye directamente sobre la participación y los procesos motivacionales (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, y Pianta, 2005) y además este estudio también ha mostrado una relación positiva tanto con el rendimiento como con la educación emocional de los alumnos.

Finalmente, el segundo objetivo que nos planteamos era observar si existían diferencias de género en las puntuaciones de educación emocional y en rendimiento académico. A diferencia de otros estudios (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y

Warner, 2004) nuestros resultados muestran puntuaciones superiores por parte de los chicos en educación emocional respecto a sus pares femeninas. Teniendo en cuenta que el instrumento de medida es un auto informe, estas diferencias podrían deberse a que en la etapa adolescente las adolescentes parece que tienen un peor autoconcepto de ellas mismas que los chicos (Amezcu y Pichardo, 2000; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Por lo tanto, consideramos que es necesario hacer estudios concretos donde se observen las diferencias por género en cuánto a sus competencias emocionales alternando las medidas de autoinforme con medidas de ejecución. Lo mismo sucede con el rendimiento académico, donde nuestros resultados no observan diferencias entre ambos sexos, hallazgos que difieren de los encontrados por otros estudios (Castejón y Pérez, 1998; Eccles y Roeser, 2009; Rosario et al., 2005). La interpretación de estos datos entendemos que es compleja porque el rendimiento académico se ve afectado por muchas variables diferentes como podemos ver en nuestro estudio y otros. Por ello consideramos que como limitación a este estudio, en investigaciones posteriores quizás deberían tenerse en cuenta más variables relacionadas con el rendimiento académico para determinar si existen diferencias en cuanto al género.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la relación estrecha entre educación emocional, clima del aula y rendimiento académico. Cabe destacar que en situaciones grupales como las que se producen en el aula, el compartir social de las emociones entre los profesores y alumnos y entre los propios alumnos acaba conformando un clima socioemocional que está directamente relacionado con el desarrollo de sus competencias emocionales e indirectamente con sus habilidades cognitivas. Por ello, estos hallazgos sugieren que los programas de educación emocional y social dirigidos a los alumnos deben también complementarse con una buena formación docente para que sean más efectivos. El docente es parte muy importante en la conformación del clima que se genera en el aula y por ello debe poder desarrollar primero sus propias competencias socioemocionales para posteriormente facilitar el aprendizaje socioemocional en sus alumnos. Este proceso parece imprescindible para ayudar a que los alumnos puedan mostrar mayores desempeños académicos.

En futuras investigaciones convendría analizar el posible papel mediacional del clima del aula entre la educación emocional y el rendimiento académico.

Bibliografía

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Anderson-Butcher, D., Newsome, W.S. y Nay, S. 2003. The impact of a social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children & Schools*, 3 (25), 135-146.
- Amezcu, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16, 207-214.
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva sistémica: Una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L. y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Beland, K. (2003). *Eleven principles sourcebook: How to achieve quality education in P-12 schools*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*, 144 (69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the children-child relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences* 36, 1387-1402.
- Castejón, J. L., y Pérez, M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.

- Cava, M. J., y Musitu, G (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and wellbeing. *Harvard Education Review*, 76 (2), 201-237.
- Curby, T., Lo Casale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M. y Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-Kclassroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346–372. doi:10.1080/1040928080258128.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro construyó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Daniels, D. H. y Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology*, 23, 495–526.
- De la Orden, A. y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 573-599.
- DiLalla, L. F. y Mullineaux, P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of School Psychology*, 46, 107–128.
- Durlak, J. Weissbert, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and Stage-Environment Fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 152-186). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of *classroomclimate*. *Educational Research*, 45 (1), 83-93.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F. y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gonzalo, L., García-Preciado, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.

Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313 – 330.

Hu, L., y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55

Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1, 3-10.

Jennings, P. Y. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.

Jia, Y., Ling, G., Chen, X., Ke, X., Way, N., Yoshikawa, H. y Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x

Jones, K. (2004). Fear of emotions. *Simulation & Gaming*, 35, 454-460.

La Paro, K. M., Pianta, R.C. y Stuhlman, M. (2004). The Classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.

López González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vi-
vencial aplicada a l'aula*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
Disponible en:
http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf?sequence=1

López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria, *Isep Science* 5, 62-77.

Martin, A. J. y Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365.

- Mestre J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Morales, E., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41, 1.
- Napoli, M., Krech, P. R. y Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 2 (1).
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescents boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development and interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. Self-concept and self-esteem in middle adolescence: Differential analyses by grade and gender. *Revista de psicología social*, 18(2), 141-159.
- Perez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Lopez-Gonzalez, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez-Escoda, N., Martínez, F., Fita, E. y Álvarez-González, M. (2000). Elaboración de un instrument diagnóstico para la educación emocional CEE. *I Congrés Estatal d'Educació Emocional*. Barcelona
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. y Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365-397. doi: 10.3102/0002831207308230.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027268>.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A. y Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention pro-

gram in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91–102.

Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. y Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *The Elementary School Journal*, 105 (4), 377-394.

Rodríguez-Muñoz, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 197-198.

Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.

Romasz, T. E., Kantor, J. H. y Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban-wide social emotional-learning programs. *Evaluation & Program Planning*, 27, 89-103.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.

Rosario, P., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, L. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.

Ruiz-Primo, M. A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). Acerca de la Validez de los Exámenes de Calidad y el Logro educativos (Excale). *Cuadernos de investigación*, 20 del INEE.

Ryan, A. M. y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middleschool. *American Educational Research Journal*, 38, 437– 460.

Tobías, F. y López González, L. (2012). Mindfulness y estrés docente. En J. Riart, N. Arís i A. Martorell (Comp.), *Formació per a la prevenció i teràpies preventives de l'estrès en el món educatiu* (pp. 205-222). Barcelona: ISEP.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. y Wang, M. C. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Emocionant la ment: Educació emocional per a persones amb esquizofrènia, des del treball social

Exciting the mind: Emotional education for mental health people, from social worker

Laia Gomez, Cristina Páez

cpaezcot@telefonica.net

Club Social Badiu- Afammeban, Fundació Privada Funamment

Resum. Aquest article pretén mostrar l'exercici professional que realitzem des de diferents programes i serveis d'atenció a persones que han patit un trastorn mental sever, a recuperar, recordar, ressentir i reconèixer emocions i sentiments viscuts anteriorment.

La persona afectada per un procés psicòtic pot tendir a la cronicitat, tant pel que fa a les activitats de la seva vida quotidiana, com pel que fa a les emocions sentides i viscudes en aquest procés.

Davant aquests trastorns greus és imprescindible el tractament farmacològic per reduir i encapsular els símptomes positius de la malaltia, com veus, deliris, o altres. Tanmateix, és tan important aquest tipus de tractament com el tracte d'aquesta, de la ment, acarant-la amb afectes viscuts, contactes sentits i registrats en l'aparell emotiu de l'esser humà.

Els professionals de la salut mental intentem retornar el procés de reconeixement de les emocions positives que pot estar sentint la persona afectada i que no legitima. El conjunt d'emocions negatives que apareixen davant la irrupció d'un brot psicòtic són molt invasives, i per la seva potencia solen enterbolir la vivència de les emocions positives, constructives, promotores de vida, d'esperança, d'amor i solidaritat.

Paraules Clau: emocions, transfon mental sever, persona, redescobrir, ment

Abstract. This article aims to show the professional exercise realized through several programs and services for people who have suffered a serious mental illness such as schizophrenia, in which emotions are broken down by a sudden psychotic break. It consists on recovering, remembering emotions and feelings experienced before the psychotic break.

The person affected by a psychotic process may tend to chronicity, even for their daily activities or their feelings and emotions.

In front of these serious disorders is essential pharmacological treatment to reduce and encapsulate the positive symptoms of the disease, such as voices, delusions or other. However, this type of treatment is as important as the mental treatment of it, thrilling with vivid emotions and feeling registered on the human's emotive system.

Mental health professionals try to restore the recognition process of positive emotions the person may be feeling and not legitimizing.

It's much more invasive the group of negative emotions that appear from a psychotic break and its consequences. And these, by the power of their appearance frequently tend to cloud the experience of positive emotions.

Key words: emotions, serious/severe mental illness, person, rediscover, mind

Introducció

El treball social en salut mental és una disciplina que coneix les eines adequades per treballar en equip, amb la resta de professionals que atenen a la persona afectada per un trastorn mental (Salzberger, 1990). És una disciplina que sap treballar en xarxa, amb la resta dels serveis, que durant anys hauran d'atendre a les persones que pateixen un trastorn mental sever. I sovint, és la disciplina que lidera els processos de rehabilitació, recuperació, i manteniment de la persona i la família en el seu entorn comunitari.

El treball social en salut mental té una mirada orística i integral del ser humà, entenent aquest com un globalitat bio- psico- social i entenent aquesta última part del terme, com tots aquells aspectes econòmics, legals, jurídics, personals, relacionals, sanitaris, laborals, escolars, formatius, religiosos, habitatge, individuals i familiars, etc. que conformen, configuren i constitueixen a l'ésser humà.

Es per això, que en salut mental, el treball social focalitza la seva atenció a valorar l'existència i la qualitat de les relacions personals que l'individu manté en el seu entorn comunitari. El trastorn mental sever ja s'encarrega d'agredir i erosionar la qualitat d'aquestes, dins i fora de la família.

La salut mental es defineix com un estat de benestar en el qual l'individu és conscient de les seves capacitats, pot enfrontar-se a les tensions normals de la vida, pot treballar de forma productiva i fructífera i és capaç de fer una contribució a la seva comunitat (OMS, 2007).

Parlem de malalties cròniques quan ens referim a aquelles que, requereixen una atenció constant i complexa al llarg dels anys, així com, la participació coordinada de diferents especialistes socials i sanitaris. La cronicitat té que veure amb un ampli ventall de malalties.

Hi ha diferents línies estratègiques d'actuació que destaquen que és bàsic i fonamental el paper del treball social per atendre a aquest tipus de pacients.

Els últims documents publicats aquests darrers anys parlen que un abordatge eficaç de la cronicitat, passa necessàriament per la incorporació de les intervencions psicosocials tant a nivell preventiu com d'intervenció directa.

L'esquizofrènia és un trastorn mental sever, que tendeix a la cronicitat i al deteriorament d'aspectes físics, psíquics, cognitius i relacionals de la persona que la pateix (Moya, 2011).

El present article intenta mostrar diferents tipus d'intervencions psicosocials, dependent de l'àmbit d'actuació i dels objectius d'intervenció dels serveis que presentem.

Metodologia

L'observació directa com a eina diagnòstica

L'observació del comportament d'una persona en la seva vida diària és una eina diagnòstica important per treballar amb persones afectades per un trastorn psicòtic. Conèixer quines capacitats mantenen, el nivell de responsabilitat davant els compromisos adoptats, com satisfan les necessitats bàsiques de la vida diària: higiene, alimentació, gestió dels diners, vestimenta adequada, etc., són tots ells, aspectes que ens ajuden a fer el procés diagnòstic necessari, per emetre una primera aproximació a les possibilitats que tenen de portar una vida el més autònoma possible.

Una persona afectada per un trastorn mental pateix un seguit de símptomes que afecten directament la seva qualitat de vida i el seu nivell de salut mental. Es trenca, literalment, allò que els uneix amb la realitat. El trastorn psicòtic produeix un deteriorament en la capacitat de pensar, respondre emocionalment, recordar, comunicar, i d'interpretar la realitat (Hernandez, 2001). Altres conseqüències que poden sorgir sovint són dèficits en l'autonomia personal, l'autocontrol, en les relacions interpersonals, en l'ocupació del temps de lleure, el funcionament cognitiu, etc.

L'acompanyament en el sentir de les emocions que emocionen la ment, és l'exercici que fem diàriament els professionals de la salut mental: acaronar l'ànima amb emocions positives, acaronar la ment d'allò viscut, i que s'ha perdut en el procés de descompensació psicòtica.

Juntament a la potencia dels efectes farmacològics hi ha la potencia de "la força de les emocions" rehabilitadores i recuperadores d'espais interns bloquejats per la malaltia.

Observar és una bona eina diagnòstica, per després, saber quin programa rehabilitador podem oferir.

Intervenció professional per la educació emocional amb persones amb esquizofrènia

El diagnòstic, un impacte emocional

Davant el diagnòstic d'una patologia mental greu tot el sistema sanitari queda bloquejat en la simptomatologia positiva del pacient i en la farmacologia necessària per remetre al·lucinacions, veus i deliris.

Es imprescindible per que aquests restin encapsulats i permetin a la persona viure amb millor qualitat de vida.

Sovint, els professionals es centren en els efectes de la medicació i no en els “afectes”, els sentiments, i les emocions, tant de la persona afectada com de la família amb la que viu, que també queda sacsejada i transformada.

Apareix la por, el temor, la desesperació, etc. emocions punyents, de difícil cabuda a la consulta dels professionals: pressió assistencial, poc temps per visita, models d'atenció biològics, etc. modulen el temps i el tipus d'intervenció.

Però el és més greu, és que tampoc hi tenen cabuda en l'àmbit familiar, entre els amics o en la societat, en general. Aquesta quan detecta patiment, l'anul·la; detecta por i la nega; detecta frustració i dona ànims sense escoltar els motius que la generen.

Vivim en una cultura i en un moment històric, en el que es tendeix a negar i medicalitzar sentiments humans com la por o la tristesa generats per esdeveniments naturals de l'ésser humà: mort d'un familiar, trencament de parella, acomiadament laboral, diagnòstic de malaltia greu, etc., etc.

L'impacte del diagnòstic i la posterior acceptació d'un trastorn mental greu, crònic, difícil d'acceptar per la magnitud i potencia de les seves conseqüències, fan que hom quedi atrapat en les limitacions i les pèrdues.

La por a perdre el control, la por a la bogeria, la por a la mort, són pors intrínseques a l'ésser humà, atàviques i pròpies de l'espècie humana, i per tant presents a totes les cultures.

Justament perquè són tan primitives, són molt intenses i generen unes seqüeles difícils de superar. Quan la persona és diagnosticada amb un tipus de trastorn mental sever, greu, crònic, invalidant i incapacitant veu materialitzat en la seva ment, la pèrdua de control i en el seu cos, hi nota efectes tremendament devastadors.

Ser conscient que estàs delirant, ser conscient que el cervell està produint unes veus que no són reals però que hom les sent com reals, és una experiència tremendament desesperant.

De nou, estem davant de respostes relacionades amb la simptomatologia i els efectes físics de la malaltia. Però i les emocions, a on queden? qui s'ocupa d'acompanyar a la persona i a la família en aquest procés de dol i de reestructuració d'una nova realitat, desconeguda i temuda anticipadament.

Com es gestiona tanta por, ràbia, odi, desesperança, incertesa, infortuni, negligència, culpa, dissort, rebuig, etc., que genera l'impacte d'aquest diagnòstic?

Emocions i sentiments viscuts

Volem començar diferenciant el terme “emoció” i el terme “sentiment” ja que malgrat que són dos termes que estan molt relacionats, a la pràctica un activa el mecanisme de l'aparició psíquica o física de l'altre.

D'una manera semblant als colors dels semàfors, les emocions també en aporten informació general sobre nosaltres mateixos; verd, si estem en bon camí, taronja si cal modificar quelcom i vermell si ja estem vivint d'una manera en la que hi ha perill d'emmalaltir (Conangla y Soler, 2011).

Els sentiments són la reacció davant el món que ens envolta, són reaccions psicofisiològiques, són la resposta a tot allò que ens arriba a través dels sentits. Els sentiments permeten veure el món i les persones amb sensibilitat i amb empatia, donen color a la realitat que coneixem i contribueixen positiva o negativament en la conducta i el desenvolupament de la personalitat.

Patir un trastorn mental sever convida inexorablement a patir un conjunt d'emocions negatives que generen sentiments d'impotència i dolor que arrelen profundament a l'espai emocional de l'ésser humà.

La invisibilitat de la malaltia mental, el desconeixement real de com són les persones que la pateixen, la manipulació mediàtica que sovint se n'ha fet d'aquestes malalties i l'empremta ancestral de rebuig i alienació que encara té en la nostra societat, el terme “bogeria”, fa que els sentiments que es generen al voltant d'aquests trastorns, siguin de desesperança, dolor i incomprensió; difícils de transformar i impossibles d'oblidar o negar.

Cal l'ajuda dels professionals de la salut mental, del temps, del poder de les paraules i de l'escolta activa per anar-los modelant i fer-los assequibles a l'ésser humà.

Des “efectes” del tractament, als “afectes”

En l'actualitat, i fruit de la interessant reforma psiquiàtrica que es va produir a Catalunya a partir dels anys 80 les persones que són diagnosticades amb un trastorn mental sever -esquizofrènia, depressions majors, trastorn bipolar, etc-. són ateses per una xarxa de serveis especialitzats (Leal y col. 2006).

Aquests atenen a la persona des d'una orientació biopsicosocial, des d'un model de treball en xarxa i a partir d'un equip de treball interdisciplinari, que pretén mantenir a la persona en el seu domicili i en el seu entorn habitual.

Tots ells haurien d'aconseguir estabilitzar la simptomatologia i rescatar tot el potencial de capacitats, habilitats, valors i emocions positives i constructives que la persona sol tenir darrera del patiment i de les experiències traumàtiques viscudes.

Esclat dels primers símptomes

Una malaltia que, en alguns casos, comença als inicis de l'adolescència quan les emocions són més visceralment i estan més a flor de pell, quan moltes d'elles desconegudes per l'infant que, deixa de ser-ho per iniciar-se en el procés de fer-se adult, ni sap, ni coneix que les pot viure.

Una etapa, l'adolescència, llarga i diversa en la nostra societat, llarga i plena de contradiccions, llarga i plena de sentiments oposats entre voler créixer i seguir sent petit, voler ser un adult, sense deixar aspectes de la infantesa.

Es un moment vulnerable i delicat en el que moltes emocions suren per primera vegada en el cos i al cap de la persona, un moment en el que moltes emocions desperten per primera vegada en el cor de la persona, sacsejant el que sent, sentint-se desconegut internament, i intentant donar-li lloc a tot això, en el seu registre emocional.

Quant tot això està esdevenint en el cos, en la ment i en el cor de la persona, jove i vulnerable, pot ser que apareguin els primers símptomes; els quals, més tard, pot ser que donin lloc a un trastorn mental que potser, amb el temps, esdevindrà una patologia mental severa. Ja sabem que no tots els primers brots acaben sent persones amb un trastorn mental sever. Hi ha diferents evolucions.

En aquesta etapa evolutiva, en uns anys d'explosió emocional, de vivències intenses, d'extrema vulnerabilitat al patiment emocional, és quan la psicosi pot fer la seva aparició. En un moment en el que l'individu s'estava intentant estructurar i donar sentit al seu projecte de futur (Gualtero y Soriano, 2013).

Aquest futur es veu truncat vilment per un procés psicòtic que emmalalteix a la persona i per una incomprensió familiar i social que li farà difícil el procés de recuperació.

Re-cordant vivències viscudes

I en aquest procés de recuperació és a on, de nou, s'hauran de re-cordar emocions positives, de vida, esperança i futur. I mai millor dit, haurem d'ajudar a la persona a "cordar" emocions positives viscudes anteriorment.

Des del treball social en salut mental, treballem amb els aspectes interns de la persona afectada per la millora de la seva qualitat de vida. Observem, detectem i rescatem.

Després d'un brot psicòtic, d'un ingrés hospitalari, d'un llarg procés d'aïllament social, etc, la persona es sent totalment envaïda per gran quantitat d'emocions negatives i contaminants. Proposem llavors "cordar" i "re-cordar" espais i moments vitals, on es varen viure i sentir emocions positives per tal d'equilibrar l'equipatge emocional.

Frustració, desesperança, por, ràbia, etc. són emocions dures, doloroses, difícils de contenir internament, sovint impossibles d'elaborar sense l'ajut professional, i gene-

ralment, existents al llarg de tot el procés de recuperació de la persona amb trastorn mental sever.

No és només la simptomatologia de la malaltia mental, sinó sobre tot la simptomatologia de les emocions generades per les experiències viscudes, les que erosionen brutalment l'aparell emocional del ser humà.

I aquí és a on el professional de la salut mental cal que rescati les emocions positives que li generen les noves experiències viscudes, i les mostri a la persona com emocions seves, possibles de ser sentides i reviscudes, existents en el seu equipatge emocional i personal.

Alguns d'aquests serveis que treballen en aquesta línia són el club social, el programa respir i el programa d'acompanyament a la llar.

Del tractament farmacològic al contacte emocional

Emocionar la ment, acaronar-la amb emocions positives, preserva-la de les emocions negatives, nodrir-la de vivències personals que l'ajudin a créixer en el positivisme i en el gaudi, de ser conscients de que, hom és capaç de gestionar i controlar el tipus d'emocions amb les que ens deixem envoltar, acariciar i embolcallar.

Quan la psicosi apareix estructurada i potent com un brot que trenca i desestructura la ment, sigui en forma d'al·lucinacions, deliris, veus, visions, percepcions sensocorporals, etc., és difícil o quasi bé impossible ser capaços de rescatar, detectar, i preservar cap tipus d'emocions positives.

Davant l'aparició de qualsevol malaltia crònica, present per tota la vida, la persona afectada i la seva família han de fer indefectiblement, un procés de dol.

Es a dir, hom ha de ser conscient del que ha perdut i dissenyar un nou projecte de vida amb les capacitats que li resten i les que pot recuperar. Inicialment, però, en tot procés de dol apareix ràbia, tristesa, culpa, impotència, frustració, por, etc., totes elles emocions dures, doloroses i difícils de reconvertir en emocions més lleugeres i assumibles per la persona.

Sovint, davant d'aquest paquet de vivències negatives la resposta és majoritàriament medicalitzar, deixant poc espai a l'escolta activa de la paraula: "Según como le veo, le digo algo o no" i el silenci i les suposicions s'apoderen de les relacions familiars i socials, fent que aquestes siguin cada vegada més complicades de gestionar, ja que es construeixen sobre emocions nocives i contaminants.

Ser capaç de compartir el patiment amb la família, amics, veïns i/o professionals és tenir la capacitat d'admetre, en primer lloc, una actitud de rebuig, doncs la malaltia mental és encara la gran desconeguda i per tant, la que més por i rebuig genera.

I posteriorment i donada la seva invisibilitat, permetre un apropament de les persones que pregunten i s'interessaran per com es manifesta i en què consisteix aquesta malaltia. De nou, estem davant de respostes relacionades amb la simptomatologia i els efectes físics de la malaltia.

El tractament psicofarmacològic, és imprescindible i necessari, però pot afectar negativament a les emocions en forma d'embotiment o com a mínim afecta l'expressió d'aquestes, i per tant, els costarà més el contacte emocional.

Acaronant la ment d'emocions positives

"Joan ¡!! T'has canviat la camisa ¡!!! " li dèiem a una persona amb esquizofrènia amb 23 anys d'evolució en la malaltia, aïllat en el seu domicili, amb un llit fet de caps de cartró amb 3 mantes que fan de matalàs. El Joan acumula menjar que es podreix a la nevera, i està amenaçat pel propietari del pis, de perdre l'habitatge sinó el manté net i decent. El Joan és un home que viu sol, amb gran carència afectiva i l'educadora s'ocupa de rescatar totes i cadascuna de les actituds positives que te, vers el seu procés de canvi.

No està acostumat que li ressaltis que te ganes de millorar, que és solidari perquè malgrat no s'ho pot permetre, paga una quota per un nen apadrinat, que te il·lusió per tenir el pis més decent i que mostra una actitud col·laboradora en la mesura que pot (la medicació el manté bastant endormiscat) per no perdre l'ajuda del programa.

Quan pensem en les malalties mentals, pensem en tot allò que una persona "ja no pot" fer, en tot allò que "ja no pot" sentir, en tot allò que "ja no li pot" emocionar. Diem "pensem", perquè és aquest procés el que permet relacionar les idees que permeten posteriorment prendre una decisió, d'acceptació o rebuig, vers les persones que pateixen una malaltia mental.

No és el mateix estar malalt que ser un malalt. La malaltia que ens contamina provisionalment acaba deixant pas a la salut, però de vegades s'instal·la en el nostre ésser fins a fusionar-se amb nosaltres mateixos (Conangla y Soler, 2011).

Paral·lelament al "ja no pot", pot aparèixer en la vida de la persona afectada per una malaltia mental el "ja no puc", convertint-la en un subjecte invalidat, ja que, en molts casos, es veuen a elles mateixes com a persones inferiors als altres.

Molts acaben acceptant la imatge que els demés tenen d'ells, creant-se una imatge negativa, la qual cosa augmenta el seu aïllament i la manca de motivació per assolir els seus objectius personals i socials. Es contribueix així, a generar un procés d'exclusió social de les persones que pateixen esquizofrènia o qualsevol altre trastorn mental sever.

Re-corda, re- habilitar, re- viure emocions positives

Els avenços en diferents tractaments farmacològics, mèdics i/o psicològics fan que moltes persones amb malalties mentals puguin assolir un equilibri acceptable, entre ells i el seu entorn social i familiar. Segons alguns estudis, (Martinez-Zambrano y col. 2001) el suport emocional que proporcionen les xarxes socials i familiars d'una persona és un aspecte important per frenar la progressió d'una malaltia i accelerar la rehabilitació socio- sanitària.

Un altre element clau a tenir en compte quan pensem en les persones afectades per una malaltia mental és la "ment", perquè és aquí on la persona construeix el seu pensament a través de les seves percepcions, emocions i del seu propi coneixement.

Però que passa quan una malaltia mental com l'esquizofrènia apareix en la vida d'algú trencant la ment; trencant el control d'un mateix amb les seves percepcions, amb les seves emocions i/o amb el seu coneixement?

Com queden les idees, els pensaments, les emocions? Cal buscar-les perquè les podem retrobar, o bé cal fer-se a la idea que res tornarà a "cordar" el que s'ha "descordat" ?

Recordo que un cop algú ens va dir: "no hi ha res pitjor que desconfiar d'un mateix".

Veritablement esgarrija i fa por, no saber si el que es veu o el que se sent, forma part d'una realitat col·lectiva o bé forma part d'una realitat pròpia i desajustada d'allò que envolta a la persona.

Tot es capgira. Allò que és creia real, no ho és per la resta de l'entorn que envolta. Les persones amb qui confies acaben formant part d'un món nou, basat en la desconfiança i el temor. Les emocions es desborden dins una ment que, fins ara, les contenia i les ordenava.

No hi ha res més alienador, per un mateix que, la pèrdua del propi control . On està el límit, "i ara qui me'l posa?". Sovint, les pèrdues de control estan associades a conductes i a actes extravagants que socialment estan mal vistos i provoquen que la gent actui de forma exclusiva. Per tant, possiblement gran part de l'entorn personal, familiar i social de la persona diagnosticada amb una esquizofrènia sent que, no només s'ha trencat el seu món intern, sinó que també s'està separant i aïllant del seu món extern.

Com treballar les emocions amb les persones que pateixen una malaltia mental

Als anys 80, es van descobrir les neurones mirall, que són un tipus de neurones que s'activen quan persona desenvolupa la mateixa activitat que està observant executada per un altre. Les neurones de l'individu imiten l'acció d'un altre. Així, l'observador està, ell mateix fent l'acció de l'observat, d'aquí el seu nom de "mirall".

En les neurociències es suposa que aquestes neurones tenen un important paper dins de les capacitats cognitives lligades a la vida social, com ara la empatia -capacitat de

posar-se al lloc de l'altre- i la imitació. Aquestes neurones podrien ser importants per a comprendre les accions d'altres persones, i per aprendre noves habilitats per imitació.

Les neurones mirall ens fan “més nosaltres i menys jo” al connectar-nos amb la resta de persones, aprendre d'elles, saber el que ells pensen i sentir el que ells senten. Són una mena de xarxa, que ens ha ajudat a desenvolupar-nos com a societat.

És en aquest aprenentatge per imitació que aquestes neurones són fonamentals. Al saber el que pensa o sent la gent, podem empatitzar amb ells i aprendre a actuar d'igual manera.

Per tant quan abracem, quan escoltem, quan donem la mà o quan ens apropem a qualssevol persona aportem benestar. Un benestar emocional amagat , però recuperable si l'entorn immediat de la persona el transmet i el fomenta, quedant integrat en la forma de relacionar-se amb els demés.

Aquesta petita descripció del que són les neurones mirall ens permet pensar que poden ser una eina important a l'hora de treballar amb persones que pateixen un malaltia mental, ja que permet aflorar emocions i sentiments amagats, durant anys ,sota la pròpia simptomatologia de la malaltia.

Dèiem anteriorment, que des del treball social en salut mental, treballem els aspectes interns de la persona afectada, és a dir, l'ajudem a que vagi connectant amb els seus aspectes emocionals (Salzberger, 1990). Les emocions i els sentiments són universals, únics i intransferibles, i la tasca professional hauria d'anar adreçada a facilitar la gestió d'aquestes emocions.

Així augmentem la responsabilitat de les persones, tant en processos de millora com de canvi. Quan a una persona li reforces el que fa bé, experimenta èxit, alegria i el sentiment de benestar, utilitat, pertinença, gratitud i solidaritat. La persona “es creix” tota sola.

Si ens fixem en les carències i dificultats de les persones que atenem, potenciem la limitació i convidem a la cronicitat.

Diferents programes rehabilitadors ena ajuden a recuperar diferents emocions

Programa Respir

Respirar, engolir un bocí d'aire que oxigena els pulmons. Aquest programa, que sorgeix de la necessitat que tenen els familiars cuidadors de persones amb processos de llarga dependència, de descansar d'aquesta relació que pot arribar a ser esgotadora, ofereix la possibilitat que la persona afectada per un trastorn mental sever marxi uns dies de vacances, de respir, de colònies, de viatge, etc. Cadascun ho viu a la seva manera.

El programa que te l' objectiu d'oferir descans a uns i altres, pretén durant l'estada amb les educadores, un objectiu educatiu i socialitzador . Durant uns dies tenim

l'oportunitat d'oferir-li a la persona que pateix una esquizofrènia el missatge que, a més, és portadora d'altres aspectes positius, constructius i esperançadors. Els mostrem com tenen capacitats, curiositat de conèixer altre gent, il·lusió per conèixer llocs nous, interès per interessar-se pels amics fets al Respir.

Programes com aquest, en el que es deixa de banda el diagnòstic, i es contacte amb "tacte" amb les capacitats sanes de la persona, amb les emocions positives que poden expressar i amb els sentiments constructius de confiança, gratitud, solidaritat, amistat, etc., etc. són indispensables per donar, llum i possibilitats de canvi real, a les persones amb un trastorn mental sever.

Programa Acompanyament a la Llar

Per la seva banda, el programa d'acompanyament a la llar, com el seu nom indica, entra en la intimitat de la persona, en el seu món intern, en el seu àmbit privat, a la seva llar per oferir possibilitats de millora en la qualitat de vida de la persona atesa.

Aquest programa treballa amb la delicadesa pròpia del joier- artesà, que modela l'or entre els seus dits, per donar llum una joia que brilla amb llum pròpia. Gestionar emocions de vergonya, dubte, oblit, impotència, por, tristesa, pena, misèria, i traduir-les en emocions d'alegria, il·lusió, esperança, i possibilitat, no és gens fàcil, quan la persona està realment molt deteriorada cognitiva i emocionalment, per l'erosió produïda pels diversos brots psicòtics que hagi pogut patir.

La persona però, diposita confiança en l'educadora i aquesta te via lliure per anar rescatant cadascun dels aspectes positius que fa, imagina o pensa i dotar-los de significat i de sentit per ell/a.

Enriqueix així, el seu món emocional i l'acarana amb paciència, aturant la tendència a recloure's i a negar-se la possibilitat de sentir felicitat, alegria, èxit i benestar.

Club Social

El component relacional que diàriament treballem en el club social, espai eminentment de relacions humanes que pretenen ser el més sanes i amoroses possibles. Entenem aquest terme "amorós" com l'intercanvi de relacions humanes en el que un te cura de l'altre, de les seves necessitats, de les seves limitacions, de les seves capacitats, dels seus somnis, il·lusions, esperances i desesperances, dels seus dies febles i dels seus moments d'èxit, etc.

Doncs, el club social és un dels recursos socials en el que els professionals de la salut mental tenim més capacitat de maniobra per generar canvis en l'aparell emocional de la persona amb un trastorn mental sever.

La convivència gairebé diària, amb la persona permet que el professional i ella es coneguin a fons i es pugui fer un procés educatiu rehabilitador, d'aspectes deteriorats

des de fa anys. Aspectes que poden anar des de qüestions físiques -sedentarisme, obesitat, altres malalties orgàniques més enllà de la psiquiàtrica, etc.- a altres més emocionals i cognitius.

Un "clic" a la teva vida

Un moment de benestar, de plaer i de satisfacció amb un mateix. D'estar en pau amb la vida. Aquest és l'origen d'aquest projecte que vàrem iniciar amb les persones usuàries d'un club social.

Treballar les emocions no és gens fàcil en un col·lectiu en el que l'esquizofrènia i les seves conseqüències, s'encarreguen de dificultar qualsevol possibilitat de sentir emocions positives i, en canvi, afavoreixen que s'instal·lin de forma permanent les negatives. Per altre banda, el tractament de la mateixa s'ha centrat històricament en la farmacologia, indispensable per la seva estabilització però no única per la millora de les capacitats que es van deteriorant.

Aquí neix aquest projecte d'atenció cap a les emocions positives existents, possiblement molt soterrades i que sovint s'esvaeixen quan el dia a dia és veu contaminat per un núvol d'emocions invalidants i que validen la incapacitat de la persona per "ser" feliç, per "sentir-se" contenta, per "sentir-se" generosa, etc., etc.

Vàrem proposar que immortalitzessin el moment "clic" amb una càmera fotogràfica per que immortalitzessin també aquest moment de benestar en el seu pensament, en el seu registre emocional, en el seu llibre intern de vivències sentides i viscudes fins ara.

Realitzades les fotografies, o "moments de benestar de l'ànima" com ells les anomenaven, varen decidir que es podria fer una exposició d'aquests moments de felicitat, de gaudi i de plaer. Els professionals ens vàrem ocupar de gestionar l'espai a on fer l'exposició.

Evidentment havia de ser un espai públic i obert a tothom per que tothom copsés que les persones amb un trastorn mental sever també tenen moments de "benestar" en el seu dia a dia i per que les persones sense aquest tipus de trastorn, i que sovint entren en processos de queixa, victimisme, i rutines contaminants, s'adonin que també ells tenen moments excepcionals d'alegria, benestar i felicitat en el seu dia a dia.

Tots, uns i altres tenim limitacions i capacitats, tots uns i altres tenim moments "clics" durant el dia.

Vàrem fer l'exposició en una biblioteca pública i l'interès de tots i tothom va ser excepcional. Però el reconeixement i l'emoció que es palpava el dia de la inauguració d'haver pogut atendre als moments d'emocions positives, reconeix-els, parar-se, im-

mortalitzar-los en una fotografia, i exposar-los a tothom, va ser molt emotiu i enriquidor per ells i per tothom.

Conclusions

La nostra experiència ens mostra que les emocions i els sentiments que van quedar amagats quan aparegueren els primers símptomes de descompensació psicòtica, romanen amagats, i per tant, són recuperables.

Som conscients que les persones que pateixen una malaltia mental tenen pensaments, emocions i sentiments desordenats, però també som plenament conscients que són ordenables.

La nostra tasca professional tracta sempre de recordar a les persones que atenem, que no són un “diagnòstic”, que són persones, que viuen i que lluiten cada dia amb sentiments i emocions, algunes de les quals, no saben gestionar però poden aprendre a fer-ho.

Sigui des de la consulta del metge- psiquiatra, sigui des del despatx del treballador/a social, sigui des de la conversa amb l'integrador/a social, és a dir, sigui des del tractament psicofarmacològic o des del tractament psicosocial, cal tenir en compte el món emocional de la persona que pateix un trastorn mental sever, i mostrar-li com “l'efecte” dels “afectes” i les emocions, son tan importants i potents com els “efectes” de la farmacologia.

Durant anys els professionals hem parlat de la necessitat que la persona afectada tingui “consciència de malaltia”, a vegades, sense donar-li eines suficients, per actuar en el moment que hom és fa conscient de la magnitud del tipus de malaltia que pateix i del possible deteriorament que anirà patint.

Creiem que seria millor potenciar la “consciència de salut” i donar a la persona i a la seva família, eines psicoeducatives que l'ajudin a entendre la malaltia i les limitacions que li pot ocasionar aquesta; la necessitat de prendre una medicació, els efectes secundaris que haurà de combatre, i sobre tot, eines d'educació emocional que li permetin detectar emocions negatives i rescatar emocions positives , constructives i orientades a la vida, al gaudi i al plaer.

Un món on les dificultats, es converteixin en capacitats, on les penes es converteixin en alegries, on els desamors es converteixin en altres amors, on les injustícies es converteixin en una societat justa.

Potser per algú és una utopia. Però altres professionals treballem amb el convenciment que és possible i viable.

“La utopia està a l'horitzó. Camino dues passes, ella se'n va dues passes i l'horitzó corre deu passes més enllà. ¿Llavors per a què serveix la utopia? Per això, serveix per caminar”. (Galeano,1940)

Bibliografía

Conangla, M. y Soler, J. (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona: Raval Edicions.

Gualtero, R y Soriano, A. (2013). *El adolescente cautivo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Hernandez, V. (2001). *El funcionament mental psicòtic*. Barcelona: Revista Catalana de Psicoanàlisi, (Vol. XVIII / Núm. 1-2. pag.125-138).

Leal, J. y col. (2006). *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental*. Madrid: AEN.

Martinez-Zambrano, F. y col. (2001). *Redes Sociales y esquizofrenia. Tipología familiar, necesidades y sintomatología*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Moya, J. (2011). *Elements bàsics de salut mental per a professionals de l'àmbit social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

OMS (2007). Que es la salud mental. www.who.int/features/qa/62/es/

Salzberger, I. (1990). *La Relación Asistencial: Aportes del Psicoanálisis Kleiniano*. Argentina: Amorrortu, 1990.

Descripción de 5 modelos de educación emocional: correlación y diferencias

Description of five models of emotional education: correlation and differentiation

Isabel Noguera Vivancos

invivancos3@gmail.com

**Catedrática de Lengua y Literatura castellanas. Instituto Joan Bosch de Barcelona.
Máster en Ecología Emocional**

Resumen. Esta comunicación se centra en la descripción y comparación de los cinco modelos que siguen: *Educación Emocional, Inteligencia emocional, Psicología Positiva, Ecología Emocional y Neurociencia Afectiva*.

El constructo de las Competencias Emocionales es descrito por el GROU y parte de conceptos como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. El concepto de Inteligencia Emocional aparece por primera vez con Salovey y Mayer (1990) y es divulgado, años más tarde, por Goleman (1996). Las personas que poseen IE se caracterizan por su capacidad para motivarse, perseveran a pesar de las frustraciones, controlan los impulsos, difieren gratificaciones, regulan sus estados de ánimo, saben evitar que la angustia interfiera en su vida y son capaces de empatizar. La Psicología Positiva (Seligman, com. oral) defiende que una ciencia que estudie motivaciones positivas y se plantee cuál es la manera de adquirirlas ayudará al propio reconocimiento de fortalezas y virtudes y a ponerlas, por lo tanto, en funcionamiento. La Neurociencia Afectiva evidencia que los comportamientos, las actitudes y los distintos tipos de perfiles emocionales se corresponden —de manera medible— con distintos patrones de actividad y propiedades del cerebro. La Ecología Emocional, modelo creado y formulado por Soler y Conangla (2002), parte de un paralelismo entre la gestión ecológica del planeta y las emociones, capitales en las maneras de vivir y de actuar y es definida como el arte de gestionar el mundo emocional de forma sostenible, invirtiendo la energía aportada por las emociones en la mejora de las relaciones con uno mismo, con los demás y con el mundo.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, ecología emocional, psicología positiva, neurociencia afectiva

Abstract. This communication is based on the description and comparison of five models as: Emotional Education, Emotional Intelligence, Positive Psychology, Emotional Ecology and Affective Neuroscience.

The construct of Emotional Competencies is described by GROU and arises from concepts as cooperation, assertiveness, responsibility, empathy and self-control. The concept of Emotional Intelligence comes up for the first time from Salovey and Mayer (1990) and is later divulged by Goleman (1996). People with EI have got the capacity to be enthusiastic about skills, persevere in spite of frustrations, control impulses, postpone rewards, regulate their mood; their ability to avoid the anxiety that could influence their life and they are able to empathize with other people. Positive Psychology (Seligman, 2002) evidences that the science that studies positive motivations and considers the way of getting them, will help to the self acknowledgement of fortitudes and virtues and, therefore, to start them up in practice. Affective Neuroscience

proves behavior, attitudes and different kinds of emotional profiles match— in a measured way- with different patterns of activity and brain's characteristics. Emotional Ecology arises from a parallelism between ecologic conduct to planet and emotions which are essential in a way of living and acting.

Key words: emotional competencies, emotional education, emotional ecology, positive psychology, affective neuroscience.

Introducción

Perspectiva

Los modelos de educación emocional suelen formular una serie de pautas que, situadas en un determinado contexto, se utilizan para transitar por un proceso de mejora de las habilidades personales, con el fin de alcanzar un objetivo de mayor bienestar, eficiencia y mejora relacional. Ésta es la función de los modelos teóricos, centrados en el proceso y, en cada uno de ellos, se suelen describir varias dimensiones de habilidades o competencias que deben ser aplicadas en la vida cotidiana. La necesaria educación emocional, que ha estado apartada, tradicionalmente, de la escolar, va tomando forma y haciéndose consciente, como prueba la creación y puesta en práctica de los distintos modelos y las diversas investigaciones académicas que proponen una educación para la vida. En el presente trabajo, además de analizarse cuatro de los modelos, se examina la Neurociencia afectiva que constituye un campo científico innovador relacionado con ellos, puesto que evidencia la posibilidad de transformación de los perfiles emocionales que provocan infelicidad y la repercusión de dicha transformación en la actividad del cerebro.

Vivimos en un mundo cada vez más complejo. Mientras todo parece ir mal, cada vez más personas comprenden que es necesario un cambio y lo están llevando a cabo desde procesos de autoconocimiento. El cambio más potente consiste en aprender a vivir de tal manera que sepamos gestionar las emociones, afrontar los problemas con sabiduría y cultivar una actitud de aceptación de los avatares de la existencia, así como de compromiso creativo en su transformación. La educación emocional constituye un campo de aprendizaje que ayuda a ver cómo los recursos para aprender esta manera de vivir están dentro de cada ser humano. Y no sólo es fundamental a la hora de gestionar la propia vida, sino que también es básica de cara a la interacción con el mundo: sólo al ser más feliz el ser humano puede comprometerse con la actitud de ayuda e implicación, sólo si un individuo cambia, de la misma manera en que una gota de aceite va extendiéndose, puede contribuir a que el mundo se encamine hacia la resolución de conflictos emocionales que están relacionados con guerras, desequilibrio y con supremacías injustas y arbitrarias.

El criterio de partida de este trabajo es la certeza de la importancia que un modelo de educación emocional no permanezca tan solo circunscrito a un ámbito académico, dirigido a un grupo de población adulta interesada en estos temas, sino que pueda introducirse de manera habitual en la enseñanza primaria y media, así como en los ámbitos familiares y en el mundo de las organizaciones, a fin de que los niños y adolescentes crezcan aprendiendo técnicas que les permitan el autoconocimiento y la capacidad de relacionarse con el mundo de manera sostenible y feliz. La aplicación de competencias emocionales en épocas tempranas favorecerá, sin duda, el desarrollo de actitudes sostenibles en distintos ámbitos vitales y repercutirá en el entorno social. La aplicación en ámbitos de organizaciones repercutirá en una mayor calidad de la vida laboral, en la satisfacción personal y la implicación en las relaciones individuo-organización. Los modelos de educación emocional, por tanto, pueden y deben aplicarse en el mayor número de ámbitos posibles. Ya que el aprendizaje de las emociones ha sido dejado de lado en la educación formal (Bisquerra 2009, *Psicopedagogía de las emociones*) existe en la población una carencia que puede convertirse en un *hándicap* para la vida: la falta de educación emocional acostumbra a ir emparejada con conflictos muy presentes actualmente: adicciones (desde las drogas al alcohol, desde la compra compulsiva a las relaciones banales o líquidas, pasando por la depresión, los trastornos alimentarios, la ansiedad, síndrome de nuestro tiempo, la delincuencia, la injusticia, la ambición, el odio...). Lo idóneo es un modelo de educación integral en el que se aprendan competencias para la vida además de conocimientos puramente intelectuales, ya que la educación emocional es precisamente educación para la vida. Pero, además, es necesario extender estas herramientas a todos los ámbitos posibles ya que allí donde se desplieguen estas competencias aparecerá una mejora no solo personal sino también relacionada con el contexto que se dé en cada caso.

Marco teórico

Ya hace años que las aportaciones son variadas, desde los *movimientos de renovación pedagógica*, la *educación psicológica*, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, los enfoques diversos de la *psicología humanista* (Carl Rogers, Abraham Maslow), la *logoterapia* (Viktor Frankl), la *psicoterapia cognitiva* (Beck), y la *racional emotiva* (Ellis), el *informe Delors* y los pilares de conocer, saber, hacer, convivir y ser, los estudios sobre la *autoestima* (Alcántara, Branden, Castanyer, Musitu, etc), la teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner), la teoría *triárquica* (Sternberg), las *habilidades sociales* (Goldstein), la *educación moral* (Piaget, Kohlberg etc.), la *inteligencia emocional* (Salovey, Mayer y Goleman), las aportaciones de la *neurociencia* (Damasio, LeDoux), las aportaciones de la *psiconeuroinmunología* (Ader), las investigaciones sobre el *bienestar subjetivo* (Argyle etc.), la introducción del concepto de *fluir* (Csikszentmihalyi), la *psicología positiva* (Seligman), la *educación emocional* (Bisquerra, Snyder, Carr, Lin-

ley etc.), la *prosocialidad* (Roche), la *programación neurolingüística* (Bandler y Grinder) hasta la *Ecología emocional* (Soler y Conangla).

En Cataluña, la educación emocional se ha comenzado a aplicar durante, aproximadamente, los últimos 17 años, por lo que podemos afirmar que nos encontramos en un campo todavía bastante nuevo, aunque cada día más enraizado. A partir de finales de los 90, van surgiendo una serie de experiencias: en 1997, en la Universidad de Barcelona aparece el *grupo de investigación en orientación psicopedagógica* (GROP) con la finalidad de investigar en educación emocional, de donde han salido muchas publicaciones además de tesis doctorales. A partir de 2000, las publicaciones se intensifican en resultados de investigaciones y más cursos. En la UAB se forma el grupo *Desarrollo personal y educación*, coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo. En la Facultad de Psicología Blanquerna (URL) se imparte docencia en *Inteligencia emocional* y, a partir del curso 2013/2014, un Máster en *Organizaciones éticas y emocionalmente ecológicas* (Universitat Ramon Llull, Cátedra Ethos). La *Ecología Emocional* se crea en 2002 por Conangla y Soler y, desde la Fundación Àmbit, de formación continuada, se promueve e imparte asimismo un Máster de *Ecología Emocional* que se extiende a otras ciudades de la península y, a partir de 2013 también a México.

Como soporte científico relevante, los descubrimientos neurológicos de los últimos años han evidenciado que el cerebro goza de la capacidad de la *neuroplasticidad*. Ello significa que, a medida que una persona va aprendiendo a cambiar actitudes, perspectivas, a realizar estrategias que le permitan vivir de una manera más serena y alegre, el cerebro va modificando su estructura. Estas modificaciones consisten, especialmente, a la vista de los resultados, en la actividad que aumenta o disminuye en distintas partes del cerebro y que se correlaciona con modificaciones en los hábitos emocionales (Davidson, 2012). No se trata sólo de hipótesis, sino que ya desde hace algún tiempo, este hecho es científicamente comprobable mediante la RMF (resonancia magnética funcional) que registra el grado de actividad en lóbulos frontales, amígdala y otros emplazamientos cerebrales. Es decir, que a medida que una persona va educando las emociones y va integrando diversas estrategias relacionadas con este aprendizaje en su propia vida, los focos de actividad cerebral van siendo sustituidos por otros. Cuando los pensamientos cambian, las conexiones sinápticas también lo hacen, deshaciéndose las antiguas y creándose otras nuevas. Los pensamientos distintos dan lugar a acciones distintas y todo ello es registrado en el cerebro, que se transforma. La *Neurociencia Afectiva*, más que un paradigma de educación emocional, consiste en un modelo de investigación neurológica relacionado con el cambio emocional. El doctor Richard J. Davidson y su equipo de Wisconsin muestran el resultado de sus investigaciones, comprobadas mediante la RMF ya mencionada. Gracias a métodos de laboratorio objetivos se evidencia que los comportamientos, las actitudes y los distintos tipos de perfiles emocionales se corresponden –de manera medible– con distintos patrones y pro-

riedades del cerebro. Un aspecto muy importante de los experimentos que han sido llevados a cabo es la comprobación de que los cambios que transforman la personalidad y la acercan a competencias y capacidades afectivas como compasión, bienestar, altruismo, bondad, modifican los patrones de actividad a nivel del neocórtex.

Propósito y objetivos de la investigación

El propósito de este trabajo no es otro que mostrar cuatro paradigmas relacionados con la educación emocional, además de un modelo científico, sus correlaciones y diferencias. Todos ellos poseen características específicas que los distinguen. Además, el hecho de que existan distintos modelos evidencia el interés creciente del mundo intelectual académico por el aprendizaje de competencias para la vida así como por el afán de mejora en la aplicación y eficiencia de modelos. Los objetivos propuestos son

Describir los cinco modelos.

Observar sus semejanzas y sus diferencias.

Hallar, entre ellos, el o los modelos que se diferencian y ofrecen mayor posibilidad de aplicación en la vida cotidiana, así como mayor espectro de ámbitos donde hacerlo, ya que la necesidad de aplicar enseñanzas de gestión emocional para la vida resulta un objetivo urgente en el mundo actual.

Desarrollo

Descripción del trabajo

El trabajo describe los cinco modelos poniendo de relieve sus características específicas.

El constructo de las Competencias Emocionales es descrito por el **GROP** y parte de conceptos como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol, propuesto por Salovey y Sluyter (1997) y es similar a la teoría de Goleman sobre la Inteligencia emocional (199) cuando resalta la importancia de autoconciencia emocional, habilidad en el manejo de las emociones, automotivación, empatía y un grupo de habilidades sociales más 25 competencias. El GROP, como modelo, se centra en el concepto de Competencia emocional, es decir, en el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y las agrupan en cinco bloques:

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía personal
4. Inteligencia interpersonal
5. Habilidades de vida y bienestar

La **Inteligencia Emocional** es un constructo hipotético cuya piedra angular es el “Conócete a ti mismo” mencionado por Sócrates en la antigüedad. El concepto aparece por primera vez con Salovey y Mayer (1990) y es divulgado años más tarde por Goleman: las personas que poseen IE tienen capacidad para motivarse, perseveran a pesar de las frustraciones, controlan los impulsos, difieren gratificaciones, regulan sus estados de ánimo, saben evitar que la angustia interfiera en su vida y son capaces de empatizar. Además, la IE puede desarrollarse. El cerebro es plástico y puede estar en continuo proceso de aprendizaje.

El modelo de la IE se estructura en cuatro ramas:

1. Percepción emocional
2. Facilitación emocional del pensamiento
3. Comprensión emocional
4. Regulación emocional

En La IE, tomando como fuente a Salovey y Mayer (1990), se organizan las inteligencias de manera que abarcan cinco competencias principales:

1. Conocimiento de las propias emociones o autoconciencia
2. Capacidad de control de las emociones, lo que conlleva eliminar la ansiedad, recuperarse...
3. Capacidad de automotivación, creatividad, demora de la gratificación...
4. Reconocimiento de emociones ajenas, empatía, sintonizar con señales sutiles, aptitud para algunas profesiones que tratan con personas.
5. Control de relaciones, competencia social, liderazgo, eficacia interpersonal, interacción social.

La **Psicología Positiva** (Seligman, 2002) defiende que una ciencia que estudie motivaciones positivas y se plantee cuál es la manera de adquirirlas ayudará al propio reconocimiento de fortalezas y virtudes y a ponerlas, por lo tanto, en funcionamiento. El modelo se centra en seis virtudes que, a su vez, se despliegan en varias fortalezas, que el ser humano debe trabajar para acercarse al bienestar o felicidad. El esquema de clasificación de la Psicología Positiva tiene en cuenta seis “Virtudes” a las que se llega mediante unas vías llamadas “Fortalezas del carácter”. Cada virtud se despliega, por tanto, en varias fortalezas.

1. Sabiduría y Conocimiento: curiosidad, inteligencia práctica, social, emocional y personal.
2. Valor: dirigir la voluntad a objetivos y no amilanarse ante la dificultad. Valor moral. Perseverancia. Flexibilidad. Integridad y autenticidad.
3. Amor y humanidad: Empatía y compasión. Capacidad de amar. Relaciones de intimidad con las personas.

4. Justicia: civismo; relaciones con la comunidad, la familia, la nación y el mundo. Trabajo en equipo, integración en grupos. Liderazgo.
5. Templanza: expresión adecuada y moderada de apetitos y necesidades; autocontrol, prudencia, discreción y humildad.
6. Espiritualidad y trascendencia: conexión con algo más elevado como la evolución, lo divino o el universo. Disfrute de la belleza, de la excelencia. Gratitud. Optimismo. Propósito.

La **Neurociencia Afectiva** evidencia que los comportamientos, las actitudes y los distintos tipos de perfiles emocionales se corresponden –de manera medible- con distintos patrones y propiedades del cerebro. Un aspecto muy importante de los experimentos que se han llevado a cabo es la comprobación de que los cambios que transforman la personalidad y la acercan a competencias y capacidades afectivas como compasión, bienestar, altruismo, bondad, modifican los patrones neurológicos de actividad en el cerebro. El perfil emocional consta de seis dimensiones:

1. Resistencia
2. Actitud
3. Intuición social
4. Autoconciencia
5. Sensibilidad al contexto
6. Atención

La **Ecología Emocional** parte de un paralelismo entre la gestión ecológica del planeta y las emociones, capitales en las maneras de vivir y de actuar. De la misma manera que hay que comportarse con responsabilidad y conciencia plena hacia el planeta que nos permite la vida, es importante comprender que los seres humanos forman un ecosistema a gestionar y este ecosistema es el que pone en juego las emociones y las conecta con los pensamientos y con las acciones. Es de esta manera como la Ecología Emocional, modelo que describe un todo relacionado, un sistema de sistemas que trabaja en cuatro áreas interconectadas: Territorios, Energías, Clima y Vínculos, conecta lo cognitivo con lo emocional y lo dirige hacia la acción impecable y adecuada. Sus objetivos, por áreas, son:

1. Área Territorios.
 - Reconocer territorios y mapas.
 - Desarrollar la capacidad de automotivación.
 - Cultivar autonomía sin egoísmo, afectividad sin dependencia, paz sin inacción, creatividad con conocimiento.
2. Área Energías
 - Desarrollar habilidad para gestionar las propias emociones.

- Formar parte de la solución del mundo en vez de hacerlo del problema, de manera que, mediante una red interconectada y creciente, y mediante una transformación que vaya desde dentro hacia fuera, se construya un mundo mejor.
3. Área Climas
- Ocuparse del clima emocional y de las energías que se utilizan para mover el mundo.
 - Convertir el mundo en un lugar más sostenible, tanto ambiental como emocionalmente.
 - Adquirir sensibilidad hacia todo lo relacionado con valores humanos.
 - Ofrecer herramientas para la gestión.
4. Área Vínculos
- Aprender a conocer las propias emociones.
 - Identificar emociones ajenas.
 - Dar nombre a emociones propias y ajenas.
 - Mejorar relaciones interpersonales.

Además, la Ecología Emocional propone un modelo que integra lo mejor de las características que ha adoptado el hombre a lo largo de su evolución, un modelo humano emocionalmente ecológico que garantiza la vida de futuras generaciones. Este modelo humano, denominado CAPA, implica un cambio de paradigma. La persona CAPA realiza un trabajo sincrónico consigo misma, los otros y el mundo. Se caracteriza por ser

Creativa: se adapta a cambios, capaz de reflexionar, flexibilizarse y transformar sus creencias cuando se demuestran inoperantes. Ante la disyuntiva crear o destruir opta por la creación. Toda la energía que no se canaliza creativamente se convierte en energía destructiva.

Amorosa: aprende el arte de amar, consciente de que el amor es fundamental para crear un mundo mejor. Opta por la ternura, la lentitud, la compasión.

Pacífica: se enfrenta a los problemas sin agredirse ni agredir. Actúa por el bien del mundo. Busca y toma soluciones pacíficas generando un clima emocionalmente ecológico. Ser pacífico no es ser pasivo ni cobarde.

Autónoma: ama porque valora, no porque necesita. Vive sin dependencias, se respeta y se hace respetar. Se halla en continuo proceso de mejora construyendo su propio proyecto de vida. Construye vínculos sanos consigo misma, los otros y el mundo, no parches basados meramente en necesidades a cubrir.

Metodología

La metodología empleada en este trabajo descriptivo ha consistido, en primer lugar, en acotar los modelos a investigar. Para ello, se ha realizado la elección de cuatro modelos de educación emocional, unos más antiguos y otros más recientes y, además, se ha añadido al estudio el nuevo paradigma de la neurociencia afectiva, modelo científico que apunta al futuro porque muestra la conexión entre la competencia emocional y la actividad cerebral. Hace años que se habla de competencias emocionales y de sus efectos en el bienestar y en el organismo del hombre, pero hace relativamente poco que la neurología los corrobora. Los psicólogos ya venían afirmando que los distintos perfiles emocionales y su posibilidad de transformación positiva –posibilidad que los nuevos conocimientos sobre neuroplasticidad evidencian– producen efectos determinantes sobre el organismo y el bienestar vital. Añadiendo, pues, el paradigma neurocientífico al trabajo, se pretende relacionar la adquisición de competencias emocionales con sus efectos benefactores a nivel orgánico. La relación entre aspectos emocionales y actividad a nivel cerebral se hace evidente en resonancias magnéticas funcionales.

En segundo lugar se ha establecido una hipótesis: hallar el modelo de modelos. Ya que la educación emocional es educación para la vida, aún lo es más en el momento actual, de crisis económica, de crisis de valores y de transformación de paradigma. Teniendo en cuenta tal necesidad, urgente, se han analizado los modelos con el objeto de hallar aquél que abarque mayor terreno vital y pueda ser aplicado en un mayor número de ámbitos.

A partir de aquí, el trabajo ha consistido en analizar en profundidad cada uno de los cinco modelos en su propio contexto para, a continuación, establecer la correspondencia entre ellos, describiendo, al compararlos, sus propias características, detallando sus equivalencias y sus diferencias. Se han efectuado, finalmente, en un proceso de síntesis, cuadros de correspondencias entre competencias, perfiles, áreas y virtudes y, asimismo, cuadros de diferencias. A partir de los cuadros comparativos se detallan los resultados. Al final del trabajo se aporta un cuadro resumen comparativo.

Resultados

Los resultados se describen a partir de los cuadros comparativos en los que se relacionan los ítems de los distintos modelos, a partir del modelo del GROP, estableciéndose asimismo las diferencias entre ellos. En negrita aparecen las posibles equivalencias entre competencias de los distintos modelos.

1. Conciencia emocional (GROP) Sabiduría y Conocimiento (PP)

Conciencia de sí (NA)

Autoconciencia (IE)

Principio de Coherencia. Ley de la Gestión ecológica de los recursos afectivos (EE)

La necesidad de iniciar un proceso que procure la conciencia de sí mismo y de las propias emociones, presente en el modelo del GROP y en la Inteligencia emocional, es similar a la Virtud de la Sabiduría y Conocimiento de la Psicología Positiva, así como a la cuarta dimensión del perfil emocional de la Neurociencia afectiva. En la Ecología Emocional, este ítem, más que formar parte de una lista clasificatoria, aparece interrelacionado con las bases fundamentales para lo que ejemplifica como la vida coherente: el Principio de Coherencia que proclama la conciencia de conexión y coherencia entre pensamientos, emociones y acciones; la Ley de la Gestión Ecológica de los recursos afectivos, relacionada con el conocimiento de las propias cualidades, habilidades, competencias emocionales y recursos de los que se dispone. Aunque se trabaja en todas las áreas de la Ecología Emocional, la conciencia de uno mismo se trata muy especialmente en el área de Territorios, donde se realiza un mapa de los intangibles que nos constituyen. Además de este proceso de conciencia de sí, es necesario aprender a poner límites a aquello que destruye y abrirse a lo que hace crecer; prestar atención a las propias necesidades, sentimientos y buscar un entorno acorde y equilibrado que potencie interiormente, que no limite. La diferencia de la EE con los demás modelos consiste en que la conciencia de sí debe llevar a las acciones necesarias que influyan en el entorno existente. Esto es lo sano, lo ecológico.

2. Regulación emocional (GROP)

Virtud Templanza (PP)

Resistencia. Actitud. Sensibilidad al contexto (NA)

Control de las emociones (IE)

Principio de realidad. Principio de Libertad. Ley de Gestión ecológica de los recursos afectivos (EE)

La Regulación emocional es el segundo ítem que plantea el modelo del GROP, como la que se deriva de la toma de conciencia de la interacción que existe entre emoción, cognición y comportamiento. Hay que aprender a regular las emociones negativas, a ejercitar las positivas y a generar competencias para estas últimas. Es similar, en cualquier caso, en el modelo de Goleman, al control de las emociones. En la Psicología Positiva, la Virtud de la Templanza proclama la necesidad del Autocontrol, es decir, de contener deseos e impulsos, neutralizando los sentimientos negativos. En Neurociencia afectiva, existen varias dimensiones del perfil emocional que pueden relacionarse con dicha competencia: la dimensión de la Resistencia o rapidez de recuperación frente a las adversidades; la dimensión de la Actitud o la duración estable de las emociones positivas y de la energía; la dimensión de la Sensibilidad al contexto o la capacidad de

regulación de las respuestas emocionales según el contexto en que uno se halle. En Ecología Emocional, encontramos la necesidad de regulación en el concepto de Gestión Emocional: a partir del Principio de Realidad, esto es: observar cómo son las cosas realmente, aceptarlas y aplicar una respuesta adaptativa representa la única posibilidad de cambiar o transformar situaciones. Ante esta realidad hay que ser consciente de que cualquier decisión de gestión es fruto de la propia libertad, tal como cuenta el Principio de Libertad. Como en Ecología todo está interrelacionado, a partir de la conciencia de quiénes somos, tenemos la responsabilidad de decidir qué hacer. Es vital comprender que en nuestras manos está gestionar de manera ecológica los recursos afectivos –Ley de la Gestión ecológica de los recursos afectivos- ya que las emociones mal gestionadas limitan. Se trabajan muy especialmente, en el área de Clima Emocional, todas aquellas herramientas concretas de gestión del caos emocional, además de la prevención del desequilibrio y contaminación emocional.

3. Autonomía emocional (GROP)

Virtud de Sabiduría y conocimiento. Virtud de Valor. Virtud de Justicia (PP)

Resistencia. Actitud. Capacidad de concentración (NA)

Automotivación positiva (IE)

Principio de autonomía personal. Principio de prevención de dependencias. Principio de limpieza relacional. Principio de responsabilidad. Principio de libertad (EE)

El tercer ítem del GROP, la Autonomía emocional, que está relacionada con la autoestima y la automotivación, encuentra parangón en la Automotivación positiva de la Inteligencia Emocional, relacionada con el entusiasmo y el optimismo que parten del conocimiento de sí y la capacidad de perseverancia que sirve para conseguir aquello que uno desea y que sabe puede obtener, con sus habilidades y capacidades. En la Psicología Positiva, encontramos algunas Virtudes como la de Sabiduría y Conocimiento y la de juicio, el pensamiento crítico, la capacidad de abrir la mente y cambiar de opinión; la del Valor, que requiere no amilanarse ante las situaciones y ser capaz de defender opiniones propias aunque difieran de las de la mayoría, lo que tiene que ver con la integridad y la autenticidad; la Virtud de la Justicia o la capacidad de imparcialidad en juicios y opiniones. La Neurociencia, por su parte, opina que las dimensiones de Resistencia o capacidad de recuperación, Actitud y capacidad de mantener un alto nivel de energía y la capacidad de Concentración son las que llevan a una determinada actitud relacionada con la autoestima y el ejercicio de las propias capacidades, independientemente de que sean aplaudidas o no. En Ecología Emocional, la autoestima y la autonomía proceden de una determinada capacidad de gestión y de una ejercitación coherente de los valores, del Principio de Responsabilidad que consiste en saber dar respuestas adecuadas a los retos que plantea la existencia, sin buscar culpables fuera,

especialmente porque quien busca un culpable fuera no siente la necesidad de la propia transformación. Esta libertad de gestionar según la propia conciencia, desde el Principio de Libertad, pone en juego la capacidad de discernir aquello que somos capaces de cambiar de lo que no e insta a llevar a cabo las acciones que sean posibles al respecto. Por otra parte, la autonomía y la autoestima provocan una serie de acciones en los casos necesarios, como por ejemplo, basándose en el Principio de Autonomía personal, la capacidad de poner fin a relaciones conflictivas, educar el criterio para saber elegir a las personas, desde el Principio de limpieza relacional y desde la capacidad de responsabilizarse de las relaciones que toleramos en nuestras vidas, revisar las relaciones que provocan sufrimiento o toxicidad y muchas veces apartarlas, siendo capaz, al mismo tiempo, de Prevenir Dependencias previamente, respetando el crecimiento propio de las personas, así como de uno mismo, fomentando la cultura y la responsabilidad.

4. Competencia Social (GROP)

Virtud Sabiduría y conocimiento. Virtud Amor y humanidad (PP)

Intuición social. Sensibilidad al contexto (NA)

Reconocimiento emociones ajenas. Control de relaciones (IE)

Principio de Unicidad. Principio de Respeto. Principio de Crecimiento paralelo.

Principio de Bumerán. Principio de Interdependencia afectiva (EE)

La cuarta competencia del GROP es la Competencia Social y consiste en dominar las habilidades sociales básicas, la comunicación receptiva y expresiva, ser capaz de compartir emociones, reciprocidad, asertividad, así como de prevenir y gestionar conflictos. En la Inteligencia Emocional se nos muestra la importancia, respecto del reconocimiento de emociones ajenas, de aquello que llamamos empatía o capacidad de sintonizar emocionalmente, la capacidad de expresar las emociones de forma no verbal y el reconocimiento en los demás de dicho código comunicativo. En las relaciones, será fundamental, pues, la capacidad de expresar sentimientos y también la inteligencia social: organización de grupos, liderazgo, mediación, trabajo en equipo etc. lo que necesita asimismo de inteligencia interpersonal. En la Psicología Positiva, la Virtud de la Sabiduría y el Conocimiento se halla relacionada con la inteligencia social, personal y emocional, así como con las habilidades sociales. La virtud de amor y humanidad con la bondad, la generosidad, la empatía y la compasión, con la sabiduría que requiere amar y dejarse amar y con la capacidad de saber mantener relaciones de intimidad con otras personas. En Ecología Emocional y partiendo de la conciencia ecosistémica, todo está entrettejido, como cuenta la Ley de Interdependencia Afectiva, y al estarlo influimos en los demás y estos nos influyen a su vez. Al estar todo conectado nadie se salva individualmente. El Principio de Unicidad proclama que, a pesar de vivir fragmentados, lo que nos hace infelices, en realidad estamos conectados. Al formar nuestra

existencia un ecosistema, el destino de un hombre está entrelazado con el de todos los demás y las relaciones de la humanidad son, en realidad, un trabajo en equipo, en el que cada uno debería llegar a ser no mejor que los demás, sino la mejor versión de sí mismo. En nuestras competencias sociales y según el principio de Respeto, hay que dominar la habilidad de no invadir territorios ajenos, saber respetar el derecho de los otros a ser. Según el Principio de crecimiento paralelo quien se relaciona de manera emocionalmente ecológica consigo mismo también tiene la capacidad de hacerlo con los demás y, como sugiere el Principio del Bumerán, a la larga acabamos recibiendo aquello que emitimos, proceda o no de las mismas personas. Las competencias sociales están incluidas en el área de Vínculos y se trabajan muy especialmente en los Siete Principios para la Gestión Emocionalmente Ecológica de las Relaciones.

5. Competencias de vida y bienestar (GROP)

Valor y perseverancia. Justicia. Civismo. Equidad. Trabajo en equipo. Liderazgo (PP)

Intuición social. Sensibilidad al contexto (NA)

Control de las relaciones. IE aplicada (IE)

Principio de Prevención. Principio de Acción. Áreas de la Ecología Emocional: Territorios, climas, vínculos, energías. Modelo CAPA (EE)

La quinta y última competencia que señala el GROP son las Competencias de vida y bienestar que son las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables con el fin de afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida. Según la Inteligencia Emocional hay que desarrollar el autocontrol respecto a uno mismo y la empatía para relacionarse con el mundo de alrededor. Es deseable saber expresar sentimientos y poseer inteligencia social e interpersonal. Para vivir en bienestar hay que poner en juego toda la teoría de la IE en forma aplicada. En la Psicología Positiva, las virtudes de Valor y de Justicia colaboran respectivamente para ser valiente y perseverante, lo que ayuda a vivir sin miedos, y a ser cívico, capaz de trabajo en equipo, imparcial, equitativo. Desde la Neurociencia afectiva, la dimensión de la Intuición social consiste en la capacidad de captar las señales que los demás emiten y permite comprender indicaciones sutiles mientras que la sensibilidad al contexto permite aceptar y seguir las reglas de interacción social, manteniendo un comportamiento adaptado al contexto. En Ecología Emocional, mediante el Principio de Prevención aprendemos a aplicar la prudencia para que la conducta sea creativa y aporte bienestar. La prevención es fundamental para saber aplicar algunos cambios antes de que las situaciones involucionen desfavorablemente cuando las acciones sean ya más difícilmente operativas. Nos dice la Ecología Emocional desde el Principio de Acción que son nuestras acciones las que nos definen y, por ello, cualquier acto debe estar alineado con los valores de quien lo efectúa. La Ecología Emocional, partiendo de la visión de la vida

como ecosistema, formada por una serie de elementos significativos interrelacionados, diferentes, pero que se otorgan sentido desde su diferenciación, distingue unas áreas que son: Vínculos, Energías para mover el mundo, Territorios y Clima. Por otra parte, propone el modelo de individuo ecológico: el modelo CAPA: creativo, amoroso, pacífico y autónomo.

Conclusiones

Como vemos, los cinco modelos abarcan diferentes perspectivas relacionadas con la educación emocional. Cada uno de ellos se centra en unos factores determinados, y posee, además, su propia terminología y metodología. Los objetivos son similares pero los campos de actuación difieren. Mientras unos intentan enseñar competencias para la vida y el bienestar, otros demuestran científicamente la influencia de los distintos perfiles emocionales en la actividad cerebral y cómo afectan a ésta los cambios; en tanto unos relacionan la felicidad con la práctica de las fortalezas personales, otros convierten el mundo emocional y relacional en un ecosistema en que todo, como un sistema de sistemas, se relaciona a su vez también con todo y los efectos producen un efecto encadenado con las causas.

La metodología que se emplea procede de diversas perspectivas y criterios que determinan la aplicación en cada caso. A partir de un propio marco teórico, varios de estos modelos han creado un diseño de aplicación y cuentan con un profesorado especializado que lo aplica y lo difunde, formando sin cesar a otras personas, hecho muy relevante en el ámbito de la educación emocional por las implicaciones sociales y emocionales que se derivan de la formación continuada. Algunos han creado instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos, que sirven para valorar objetivamente los resultados conseguidos en su aplicación práctica a nivel, sobre todo, docente.

El modelo de Ecología Emocional, de Soler y Conangla, tiene, entre sus principales objetivos ser parte de la solución del mundo, ayudando a incrementar el número de personas conscientes de que existen dos mundos que cuidar: el interior y el exterior. De hecho, lo de dentro crea lo de fuera. Promueve el contagio positivo, la acción creativa y amorosa y la prevención. La Psicología Positiva, de Seligman, se desarrolla a partir de la idea, original y novedosa en su momento, de que la ciencia de la Psicología no debería tan solo centrarse en la resolución de patologías, sino también en observar las características psicológicas y actitudinales de aquellas personas que poseen un nivel de felicidad aceptable de manera estable. Investigar, en consecuencia, sobre qué es lo que posibilita y qué es lo que impide sentir emociones positivas y de qué manera pueden desarrollarse. La Psicología Positiva defiende que una ciencia que estudie motivaciones positivas y se plantee cuál es la manera de adquirirlas ayudará al propio

reconocimiento de fortalezas y virtudes y a ponerlas, por lo tanto, en funcionamiento. Según este modelo, las personas poseen un rango de felicidad bastante estable, que será mayor o menor en función de su carácter. Para Seligman, hay que intentar modificar las circunstancias y adquirir distintas perspectivas vitales con el objeto de que cada individuo pueda mantenerse en el extremo superior que su rango estable de felicidad le permitiría. Afirma, también que existen variables que dependen de la voluntad y del esfuerzo personal, centradas en utilizar las virtudes personales dejando de lado los puntos débiles. Lo que otrora parecía un escollo insuperable, el carácter de una persona, se ha demostrado, gracias, entre otros, a los estudios de Neurociencia (Davidson y otros) y de neuroplasticidad actuales, que un perfil psicológico es susceptible de cambiar, de evolucionar y de modificarse. Davidson, desde la Neurociencia afectiva, resuelve que las personas poseen unas tendencias genéticas que no les determinan de manera obligada, ya que éstas pueden ser activadas o no, dependiendo de las experiencias que vivan: una tendencia que no se activa mediante una experiencia es como si no existiera y puede permanecer en estado latente toda la vida. Además, una persona, al darse cuenta de la infelicidad que le procura su perspectiva y su perfil afectivo, puede decidir cambiarlos mediante un trabajo individual que permita que las conexiones cerebrales que se activen vayan modificándose gradualmente gracias a su trabajo interno.

Los ámbitos de aplicación de la Psicología Positiva son, especialmente, el laboral, la vida amorosa y la educación de los hijos, en familia. Para esta disciplina, las personas que han desarrollado sus fortalezas y trabajan en ellas, son más empáticas, altruistas y capaces de compartir. Son, en definitiva, mejores personas. En Ecología Emocional se dice que “si no somos felices no podemos ser buenos” lo que significa que solamente tras haberse trabajado a sí mismo, ética y creativamente, el individuo puede relacionarse de manera emocionalmente positiva con los demás. Así como en la Psicología Positiva conviene dejar de lado las debilidades y centrarse en las fortalezas, en Ecología Emocional se propone el trabajo de los puntos de mejora ya que, al ejercitarlos, pasarán a engrosar las capacidades, pero también por una cuestión de conciencia: más allá de que sea más práctico dejar de lado aquello que no nos favorece, se entiende, desde el mencionado modelo, que es una cuestión de conciencia personal iluminar las partes oscuras de la propia personalidad y reconocerlas con el fin de convertirlas en conscientes y, por ello, susceptibles de ser transformadas. En Ecología Emocional se considera que las emociones no son buenas ni malas, ni positivas ni negativas, tan solo datos pertinentes que nos informan. Reprimir las emociones desagradables genera una olla interna en ebullición, peligrosa, precisamente, por estar tapada. El comportamiento adecuado no sería, por ello, reprimir ni omitir, ni tampoco dejar salir en explosión, sino observar, dar nombre, aceptar y transformar, reciclando la emoción. Esto es gestionar y con esta gestión, que es una especie de proceso de limpieza y elaboración,

las emociones negativas pueden convertirse en puntos fuertes una vez transmutadas. Según la Psicología Positiva, para refutar un problema hay que seguir la fórmula Adversidad, Creencia, Consecuencias, Rebatimiento, Revitalización (ACCRR).

Ya Salovey y Mayer (1990) investigaron y publicaron sobre el concepto de Inteligencia emocional. No obstante, fue Goleman quien, años más tarde, y en un contexto propicio, debido al debate sobre el cociente intelectual (*The bell curve*, 1994) retomó el tema y contó con una recepción positiva ya que el terreno era, en aquel momento, propicio a un tema que años antes había pasado prácticamente desapercibido. Goleman, además de basarse en Mayer y Salovey (loc. cit.), hace referencia a proyectos realizados en el campo de la enseñanza (Spectrum, Self-Science), y resulta muy importante, en el desarrollo de los modelos relacionados con la educación de las competencias emocionales, la influencia de la teoría del psicólogo de Harvard, Howard Gardner, sobre las Inteligencias Múltiples (1983). A partir de la teoría de H. Gardner, Salovey organiza las inteligencias de manera que abarcan cinco competencias principales (autoconciencia, capacidad de control de las emociones, automotivación y creatividad, reconocimiento de emociones ajenas, competencia social y liderazgo) lo que no es muy distinto del modelo del GROP. La Inteligencia emocional explica cómo se efectuaron experimentos en que se mostraba la capacidad que un grupo de niños tenía para demorar la gratificación o no. Al cabo de unos años se efectuaba un seguimiento de los mencionados niños y el resultado era que aquellos que no habían conseguido ser suficientemente pacientes o voluntariosos para demorar la gratificación resultaban ser los que sacaban peores notas y los que tendían a actitudes menos controladas e incluso delictivas. En cambio, argumentando lo contrario, desde la Neurociencia afectiva, Davidson (2012) defiende que las tendencias, con el paso de los años y, muchas veces desde la infancia hasta la adolescencia, cambian porque las personas viven experiencias que les marcan y modifican sus hábitos de respuesta. La Inteligencia emocional se fija también en la comunicación no verbal y en cómo ésta se usa para expresar las emociones (existe un test, el de Rosenthal, de Harvard, denominado PSNV que mide la facultad para expresarse no verbalmente y el grado, por tanto, de empatía). La Inteligencia emocional se aplica en ámbitos como la relación de pareja, las organizaciones, medicina y mente y vida familiar, que es la primera escuela de aprendizaje emocional. Para Goleman, (1995) es necesario repensar la escuela y, para ello, hay que enseñar a maestros y a profesores a entender que la escuela es un agente social que debe enseñar lecciones esenciales para vivir, lo que también debe hacerse desde la familia.

Parece evidente que la asignatura pendiente es la implementación, en los centros escolares, de manera formal, de una educación integral, que también cuente con el aprendizaje de las competencias para la vida. En estos momentos, un cada vez más grande número de profesores, por su cuenta y riesgo, intentan introducir el aprendizaje de competencias de este tipo en las escuelas. Cabe decir que es más fácil hacerlo en

primaria que en educación secundaria, en la que los programas de las asignaturas son largos, de obligatorio cumplimiento y no dejan tiempo para nada más. No obstante, en estas franjas de enseñanza algunos profesores se forman para que sus gestos, miradas y capacidad de atención –incluso en momentos extra-académicos– sean vehículo de transmisión de actitudes emocionalmente competentes que puedan servir de ejemplo y de modelo. Es grande la responsabilidad aunque las dificultades sean muchas.

La Neurociencia deja claro que el tipo de perfil emocional influye en la salud física, y, a partir de ello, la Psiconeuroinmunología es un campo que se abre y que relaciona las emociones con el sistema inmunológico, cardiovascular, gastrointestinal y endocrino. Para estos neurólogos, cuando se pretende transformar el perfil emocional, una vez se demuestra que éste no favorece, es necesario en primer lugar hacerse consciente de cuál es, lo que se relacionaría con los procesos de conciencia de uno mismo y de sus características, que constituyen alguna de las competencias emocionales del modelo del GROUPE, de la Inteligencia Emocional y con la observación de uno mismo, mediante las técnicas de escáner y auditoría emocional, de la Ecología Emocional, técnicas estas últimas que permiten dar nombre a las propias emociones, estados de ánimo y observar creencias que a ellos subyacen, a fin de reciclar. Reciclar equivale a cambiar patrones, algo que no sólo es posible sino también deseable. Los resultados de los estudios de Davidson sobre las dimensiones del perfil emocional muestran actividad en unos circuitos cerebrales específicos y es, sobre todo, la corteza prefrontal la que muestra patrones emocionales. Durante mucho tiempo se ha sabido que en la corteza prefrontal es donde reside la sede de las actividades cognitivas de orden superior, pero ahora parece cierto que también desempeña un papel decisivo la corteza emocional. La transformación obtiene grandes resultados a través de la práctica de la meditación o de la terapia cognitivo-conductual.

La Ecología Emocional, como ya hemos mencionado, parte de un paralelismo entre la gestión ecológica del planeta y las emociones. De la misma manera que hay que comportarse con responsabilidad y conciencia plena hacia el planeta que nos permite la vida, es importante comprender que los seres humanos forman un ecosistema a gestionar y este ecosistema es el que pone en juego las emociones y las conecta con los pensamientos y con las acciones. Es de esta manera como la Ecología Emocional conecta lo cognitivo con lo emocional y lo dirige hacia la acción impecable y adecuada. La noción de ecosistema está imbricada en la responsabilidad humana en dos vertientes: el cuidado de la tierra ya que la pisada del hombre produce en ella gran impacto y la gestión de emociones y actitudes, de total impacto en el ecosistema relacional. Este paralelismo se basa en la noción de interdependencia que existe entre todos los elementos; todo está interrelacionado: el planeta, las emociones, la naturaleza, las personas, la mirada cuidadosa sobre el entorno, la pisada salvaje y egoísta que destroza, el cuidado de nuestra vida como especie y de la tierra que nos acoge, la limitación de

las emisiones tóxicas generadas por la mala utilización de los recursos minerales y la contaminación tóxica generada por la emisión indiscriminada y no gestionada de emociones contaminantes que hay que aprender a reciclar.

Si los modelos de educación emocional plantean la importancia de la educación de las competencias emocionales como necesaria para producir una vida mejor, si la neurociencia afectiva demuestra fehacientemente que el trabajo creativo dirigido a la mejora de las emociones se corresponde con transformaciones a nivel cerebral, la aportación de la Ecología Emocional consiste en crear un todo en que lo externo está relacionado con lo interno y la relación entre ambos ecosistemas, el emocional y el medioambiental son interdependientes.

Factible de ser aplicada en todos los ámbitos de la vida cotidiana, se marca objetivos que van un paso más allá de los otros modelos descritos, proponiendo un modelo de ser humano integral, relacionado desde todos sus ámbitos con todas las facetas de la existencia, un ser CAPA que cultive autonomía sin egoísmo, afectividad sin dependencia y paz sin inacción. La actividad formativa está dirigida a la formación de los individuos hacia dicho modelo CAPA: creativo, amoroso, pacífico y autónomo, y se aplica en ámbitos como la educación, las organizaciones, la salud, las nuevas tecnologías. Utiliza metodología que bebe de fuentes diversas, como la utilización de relatos reveladores para la propia conciencia -algo que tiene que ver con la metodología de la escuela psicológica jungiana- y de otras fuentes como la psicología humanista, Eric Fromm, Gandhi o Krishnamurti. Además, posee un lenguaje metafórico -cuya metáfora no es gratuita- e innegable originalidad en la utilización de una serie de símbolos vertebradores del modelo, como el taburete de tres patas o el eje pensamiento, emoción y acción, entre otros. Su constructo está absolutamente estructurado en principios, código ético y áreas (energías, clima, territorios y vínculos) aplicables a cualquier circunstancia o momento vital; osa hablar de la crisis de valores, de la necesidad de cambio de paradigma y de la incertidumbre del mundo que tenemos por delante como oportunidad de transformación personal y colectiva.

Por todo lo mencionado, la Ecología Emocional se relaciona con la hipótesis mencionada previamente ya que no constituye un modelo científico ni de investigación, sino un modelo completo de intervención que avanza un paso más allá, ya que puede describirse como la síntesis de todos los modelos, un magma que, extendiéndose, lo abarca todo, y que, dedicándose a la necesaria gestión de las emociones, abraza todos los campos, no dejando ningún ámbito por cubrir. Ello se logra gracias a su gran aportación creativa que es la analogía que efectúa con la ecología ambiental y, por tanto, con el mundo de las emociones como ecosistema de relaciones, como parte del sistema de signos, del gran sistema semiológico que nos rodea y del que formamos parte como seres responsables que debemos desarrollar el CAPA en nuestra vida.

Muestra la importancia fundamental de vivir conectado consigo mismo, en vez de fragmentado y de forma incoherente; la urgencia de explorar nuevos territorios y de abrirse a la incertidumbre como territorio de crecimiento; la responsabilidad de entrar en contacto con las propias capacidades y puntos fuertes a fin de desarrollarlos con constancia, perseverancia, voluntad e ilusión y, así, conectarse con la mejor versión de uno mismo, compartiendo la propia especificidad con el mundo exterior, mediante las relaciones y la proyección tanto personal como profesional, para formar parte de la solución del planeta y no del problema. Además, la Ecología Emocional crea una propuesta de trabajo con el primer sello de calidad emocional OEE en los diversos ecosistemas. La relación inextricable entre seres vivos, energías, salud emocional y salud del planeta muestra al ser humano como elemento determinante y eslabón del ecosistema que es la vida del planeta y la vida de las emociones. Es por ello que la Ecología Emocional es el modelo que se destaca, sin menoscabar en absoluto los demás, sino más bien complementándolos, comportándose como el modelo de modelos.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Davidson, R.J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. EEUU: Penguin Group.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Obiols, M. (2005). Disseny i desenvolupament d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Comunicació presentada en les I Jornades d'Educació Emocional: "Situació actual i perspectiva de futur".
- Obiols, M. (2005). Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Tesis doctoral.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.
- Soler, J. y Conangla, M. (2011). *Ecología emocional para nuevo milenio*. Barcelona: Zenith.
- Soler, J. y Conangla, M. (2002). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Anexo: cuadro comparativo resumen

GROP	Psicología positiva	Neurociencia afectiva	Inteligencia emocional	Ecología emocional
Conciencia emocional	Virtud de la Sabiduría y Conocimiento	4ta dimensión del perfil emocional: conciencia de sí.	Conocimiento de uno mismo o Autoconciencia, ligada a actividad circuitos prefrontales.	Principio de Coherencia Ley de la Gestión ecológica de los recursos afectivos. Área Territorios: mapa de intangibles.
Regulación emocional: interacción emoción, cognición y comportamiento.	Virtud de la Templanza: autocontrol.	1ª dimensión del perfil emocional: Resistencia. 2ª dimensión del perfil emocional: Actitud y nivel de energía. 5ª dimensión del perfil emocional: Sensibilidad al contexto y capacidad de estabilidad.	Control de las emociones: estrategias de autorregulación.	Principio de Realidad Principio de Libertad Ley de la Gestión ecológica de los recursos afectivos Área Clima Emocional.
Autonomía emocional	Virtud de Sabiduría y Conocimiento. Virtud de Valor Virtud de la Justicia	1ª dimensión del perfil emocional: Resistencia. 2ª dimensión del perfil emocional: Actitud.	Automotivación positiva	Principio de autonomía personal Principio de prevención de dependencias Principio de limpieza relacional Principio de responsabilidad.
Competencia social: habilidades sociales, comunicación, asertividad.	Virtud Sabiduría y conocimiento: Inteligencia social, personal y emocional. Habilidad social. Virtud amor y humanidad: Empatía y compasión.	3ª dimensión del perfil emocional Intuición social 5ª dimensión del perfil emocional Sensibilidad al contexto.	Reconocimiento emociones ajenas. Empatía, comunicación no verbal. Control relaciones. Inteligencia social, liderazgo.	Principio de Unidad Principio de Respeto Principio de Crecimiento paralelo Principio de Bumerán Ley de la Interdependencia Afectiva Área Vínculos Siete Principios para la Gestión Emocionalmente Ecológica de la Relaciones.
Competencias de vida y bienestar	Virtud de Valor. Fortalezas Valor y perseverancia.	3ª dimensión del perfil emocional Intuición social	Control relaciones IE aplicada.	Principio de Prevención Principio de Acción

	Virtud de Justicia. Fortalezas civismo y trabajo en equipo, imparcialidad y equi- dad, liderazgo.	5ª dimensión del perfil emocional Sensibilidad al contexto.		Áreas de la Ecolo- gía Emocional Vínculos Energías Territorios Clima El Modelo CAPA
--	---	--	--	---

Bienestar en universitarios: de las perspectivas teóricas a un estudio exploratorio

Well-being in college: from theoretical contributions to an exploratory study

Josep Gustems Carnicer, Caterina Calderón Garrido, Diego Calderón Garrido

jgustems@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen. Este trabajo es un resumen de las principales aportaciones teóricas de los autores de la Psicología Positiva al estudio del bienestar, del optimismo y la felicidad de las personas, tanto niños, adolescentes, jóvenes como adultos. Se examinan los principales tipos de bienestar y sus elementos y características, así como se hace un repaso de los principales autores e investigaciones al respecto de este campo de estudio. A continuación se muestran los principales resultados de una investigación sobre fortalezas de carácter y bienestar en una muestra de estudiantes de maestro, mediante la aplicación de un cuestionario *online* sobre virtudes y fortalezas de carácter y otro de bienestar y malestar psicológico y su posterior cálculo estadístico descriptivo y correlacional. Finalmente se concluye con posibles implicaciones de estos resultados en su formación universitaria y posterior desarrollo profesional como maestros.

Palabras clave: Bienestar, fortalezas de carácter, virtudes, estudiantes, maestros

Abstract. This paper is a summary of the main theoretical contributions of the authors of Positive Psychology to the study of well-being, optimism and happiness in children, teenagers, young and old people. The main types of well-being and its elements and characteristics are examined, as well as a review of the main authors and research regarding this field of study. The main results of research on character strengths and well-being in a sample of student teachers are shown through the implementation of an online questionnaire about virtues and character strengths and other well-being and psychological distress and subsequent statistical descriptive and correlational calculation. Finally we conclude with possible implications of these results in their university training and further professional development as teachers.

Key words: Well-being, character strengths, virtues, students, teachers

Introducción

Hablar de bienestar conlleva necesariamente a hablar de placer, de ocio, de tiempo libre, de cuidarse. Pero en los entornos académicos y laborales, la consecución del bienestar está cada vez más presente de lo que se pueda suponer. La población universitaria es consciente de las ventajas que suponen una vida equilibrada y armónica frente al estrés que de forma generalizada suele caracterizar este colectivo.

El estudio del bienestar está íntimamente ligado al ámbito de la salud. Para la OMS la salud es un "estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la mera ausencia de enfermedad" (W.H.O., 1948), un concepto que engloba un amplio abanico

de potencialidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas, características del ser humano a lo largo de todas las épocas y culturas (Ryff y Singer, 1998). El bienestar, a su vez, tiene efectos positivos en las relaciones sociales, así como sobre la salud mental y física (Diener y Seligman, 2004).

Todas las culturas y gobiernos han perseguido, en mayor o menor medida el bienestar de sus ciudadanos, aunque hayan sido las naciones democráticas quienes han conseguido puntuaciones más altas en bienestar individual (Donovan y Halpern, 2003). Asimismo, Diener, Diener y Diener (1995) encontraron que los ingresos, los derechos humanos y el individualismo predicen el bienestar de las naciones, una mayor esperanza de vida y longevidad.

De modo general, la probabilidad de conseguir niveles óptimos de bienestar aumenta con la edad, la educación, la extraversión, la abertura a la experiencia y la conciencia, y disminuye con el neuroticismo (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). Las diferencias en el bienestar debidas a los ingresos económicos son poco frecuentes, y en cambio son más frecuentes las debidas a amistades, relaciones sociales, matrimonio y el disfrute en el trabajo (Diener y Seligman, 2004).

Estos datos confirman la idea de que las condiciones que promueven el bienestar de las personas pueden cambiar y en gran parte dependen de ellos mismos.

Desarrollo

Modelos de bienestar

Ryan y Deci (2001) organizaron los diferentes estudios del bienestar según dos grandes enfoques: uno relativo al placer (*bienestar hedónico*) y otro al desarrollo del potencial humano (*bienestar eudaimónico*). Posteriormente Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) ampliaron esta clasificación proponiendo el constructo **bienestar subjetivo** (*Subjective Wellbeing, SWB*) para la tradición hedónica, y el constructo **bienestar psicológico** (*Psychological Wellbeing, PWB*) para la tradición eudaimónica.

El **bienestar subjetivo (SWB)** guardaría relación con dos elementos: el balance entre los afectos positivos y negativos percibidos de forma inmediata (Kahneman, 1999), y la satisfacción vital –un juicio cognitivo global más estable en el tiempo (Lucas, Diener y Suh, 1996).

Respecto a la repercusión de los **afectos y emociones** en el bienestar, es algo que nadie discute, y en este sentido son numerosos los estudios que en ámbito de la educación emocional promueven mejoras en múltiples contextos. En primer lugar cabe destacar que precisamente el afecto positivo parece proteger a los individuos del deterioro físico producido por la edad, afectando positivamente a su independencia fun-

cional y a su esperanza de vida. El afecto positivo no sólo contribuye a disminuir el riesgo de enfermedad sino que parece facilitar la recuperación de la misma y el fortalecimiento del sistema inmune (Vazquez et al. 2009).

El afecto positivo también tiene influencia en la respuesta ante el estrés. Por una parte, las personas que gozan de mayor afecto positivo no tienen tantos conflictos sociales, con lo que el número de estresores que tienen que manejar es menor. Además cuando tienen que afrontar situaciones potencialmente estresantes, las personas con más afecto positivo tienen mejores redes sociales en que apoyarse –que actúan a modo de amortiguador-, así como estrategias de afrontamiento más efectivas, que les provocan una mayor sensación de ser capaces de afrontar los problemas (Vazquez et al. 2009). En general, los efectos de las emociones positivas puede que sean menos inmediatos y menos visibles que los de los estados negativos y quizás se demoren más en el tiempo o sean más sutiles, de ahí las dificultades que han tenido los científicos para detectarlos y analizarlos.

Fredrickson (2001) plantea que mientras que la finalidad de las emociones negativas es básicamente disminuir repertorios de conducta (y permitir así la huida o la lucha eficaz ante un peligro), las emociones positivas justamente existen para ampliar y construir repertorios de pensamiento y acción. La alegría, por ejemplo, permite explorar más situaciones, jugar, tener relaciones más abiertas con otras personas, etc., pero, además, alienta el crecimiento de recursos intelectuales, emocionales e interpersonales. Merece la pena cultivar las emociones positivas, no sólo como estados finales en sí mismos, sino como medios para crecer psicológicamente y mantener el bienestar a lo largo del tiempo. No obstante, los estudios sobre neurofisiología de las emociones muestran que no sólo la valencia de la emoción es importante, sino que su frecuencia se ha propuesto como el mejor indicador de bienestar, debido a que puede medirse mejor y está más fuertemente relacionada a largo plazo con el bienestar emocional que la intensidad emocional (Fridja, 1988).

Respecto a la **satisfacción vital** –una evaluación global de la propia vida a lo largo del tiempo-, es un componente cognitivo del bienestar subjetivo, resultado de los eventos y experiencias de la vida (Proctor, Linley y Maltby, 2009) estudiado especialmente por los psicólogos de la llamada “Psicología Positiva” que han correlacionado con algunas de las fortalezas de carácter que para ellos son significativas. En concreto, firmemente asociadas con la satisfacción vital están la esperanza, la vitalidad, la gratitud, el amor y la curiosidad. Y sólo débilmente asociadas con la satisfacción vital, en contraste, están la modestia, apreciación de la belleza, creatividad, juicio y amor por aprender (Park, Peterson y Seligman, 2004). La esperanza y la vitalidad fueron los predictores positivos más importantes de la satisfacción con la vida en todas las edades (Proctor, Matlby y Linley, 2011), y en jóvenes también es remarcable el amor y la gratitud (Park y Peter-

son, 2009) y sentirse cerca de los dos progenitores (Amato, 1994). Una alta satisfacción vital correlaciona con la ausencia de problemas sociales y psicológicos: los individuos que están satisfechos con la vida son buenos solucionadores de problemas, muestran mejor actividad laboral, tienden a ser más resistentes al estrés, y experimentan mejor salud física (Frisch, 2000).

Respecto al **bienestar psicológico** (PWB), Ryff, una de las autoras más importantes dentro de la perspectiva eudaimónica, lo define como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo, vivir de forma plena, el resultado de una vida bien vivida (Ryff, 1989). Los antecedentes teóricos que conforman la teoría de Ryff los encontramos en Aristóteles (virtud), Maslow (auto-realización), Rogers (funcionamiento humano pleno, motivaciones intrínsecas) y Allport (madurez). Ryff (1989) propuso un modelo multidimensional de bienestar psicológico bautizado como “Modelo Integrado de Desarrollo Personal” (*Integrated Model of Personal Development*), compuesto por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

El bienestar eudaimónico, suele tener una relación más consistente con la salud física que las medidas de bienestar hedónico, pues desencadena mecanismos de regulación afectiva a medio y largo plazo que ante estímulos aversivos, provoca respuestas más lentas y una activación menor de la amígdala, por lo que se sugiere que determinadas partes del cerebro se pueden activar para minimizar el impacto de estímulos negativos, y en este sentido, sugieren un posible mecanismo por el cual el bienestar eudaimónico podría estar preservando y promoviendo el bienestar hedónico (Vazquez y Castilla, 2007).

A modo de síntesis de ambos modelos (el SWB y el PWB) tenemos la **teoría de las 3 Vías hacia la Felicidad** (Duckworth, Steen y Seligman, 2005) que plantea el desarrollo simultáneo de tres caminos: el placer (hedonista, resultado del humor, vitalidad, esperanza, inteligencia social y amor), el compromiso (eudaimonia aristotélica, resultado de la vitalidad, curiosidad, esperanza, perseverancia y perspectiva) y el significado (sentido vital y desarrollo de objetivos más allá de uno mismo, resultado de la religiosidad, la gratitud, esperanza, vitalidad y curiosidad) (Peterson et al. 2007). A modo de ejemplo, los países donde aparecen mayores puntuaciones en cada una de las tres vías son: Sudáfrica (placer), Suiza (compromiso) y Corea del Sur (significado).

Como la salud positiva depende en última instancia, de la participación en la vida, las experiencias difíciles, el dolor y la lucha son inevitablemente partes de este compromiso. Lo negativo puede incluso contribuir al logro del sentimiento profundo del propósito de la vida y de la experiencia plena de relaciones con los demás (Ryff y Singer, 1998). Algunas estrategias de afrontamiento aproximativas, como las centradas en la

resolución de problemas o la reevaluación positiva, son elementos clave en la promoción del bienestar (Gustems y Calderón, 2012).

Optimismo y felicidad

El bienestar psicológico se asocia con el optimismo (Chang y Sanna, 2001), que además parece tener un importante papel en la salud física de los individuos, especialmente en una mayor protección ante la enfermedad, mayor esperanza de vida, mejor sistema inmunitario, prevención de enfermedades respiratorias y cardíacas, afrontamiento activo del estrés, y conductas de resolución de problemas (Vazquez et al, 2009).

Diversos autores plantean la necesidad de educar e incentivar el optimismo, una disposición positiva hacia el futuro que favorece a aquellos más extrovertidos, que a su vez tienden a experimentar mayor afecto positivo (Danner, Snowdon y Friesen, 2001). A pesar de ello, hay que evitar un exceso de optimismo cuando se padecen enfermedades graves, pues a veces pueden subestimar los síntomas y tender a ser excesivamente optimistas con el pronóstico de su evolución siguiendo con más laxitud las prescripciones médicas. Sin duda, el papel regulador de amigos y mentores en los círculos sociales y laborales, actúa como regulador efectivo e independiente del optimismo disposicional y asegura una eficaz orientación vital (Folkman y Moskowitz, 2000). Es conocido el efecto distorsionador de las “ilusiones cognitivas”, errores cognitivos que se dan tanto en un sentido positivo sobreestimando la aparición de los resultados deseados y subestimando los no-deseados, como en sentido contrario en las depresiones, que provocan un círculo vicioso de acontecimientos y valoraciones, una profecía autocumplida (Alloy y Abramson, 1979). El optimismo esperanzado mantiene la vitalidad y permite a la gente sobreponerse a la incertidumbre y mantenerse en el camino vital y en la profesión (Peterson y Park, 2006).

Respecto a la **felicidad**, muchas han sido las definiciones y aproximaciones al concepto, que en términos generales tratan del equilibrio de los afectos percibidos (Ryff y Keyes, 1995) y de un interés amistoso en la gente y en las cosas (Russell, 1981). A lo largo del mundo, la mayoría de gente relata que es moderadamente feliz, sin diferencia de edad ni género: en promedio se puntúan 6.75 sobre 10 (Myers y Diener, 1996). En los países occidentales, la felicidad tiende a ser menor entre los muy pobres; y una vez alcanzado cierto nivel de confort, disponer de más dinero representa un menor retorno en forma de felicidad (Myers, 2000). A pesar de los incrementos notables de nivel de renta de las últimas décadas, el porcentaje de estadounidenses, japoneses y europeos muy felices ha permanecido estable a lo largo del tiempo (Easterlin, 1995).

Las personas muy felices se sienten así la mayor parte del tiempo, aunque su capacidad para sentir emociones desagradables en ciertos momentos es, sin duda, funcional. No obstante, las personas más felices rara vez sienten euforia o éxtasis, incluso las personas muy felices tienen la capacidad de mejorar su estado de ánimo cuando se pre-

sentan buenas situaciones, y son capaces de reaccionar con estados de ánimo negativos cuando algo malo ocurre (Diener y Seligman, 2002).

Entre los mecanismos que producen profundas fuentes de felicidad tenemos: el compañerismo, la amistad, el parentesco, y la colaboración. Entre las barreras a la felicidad: las drogas, la superpoblación urbana, la soledad, las relaciones personales y sexuales ocasionales... sobre todo en las culturas desarrolladas económicamente, donde se aconseja buscar compañeros y parejas similares para reducir los celos y la infidelidad. Las actividades colaborativas aumentan la posibilidad de ampliar el futuro, así como el placer estético (Buss, 2000).

Estar casado es un predictor de felicidad, auto-aceptación y propósito en la vida, así como ser mujer predice relaciones positivas con los demás y crecimiento personal (Ryff, 1989). Se podría conjeturar que las buenas relaciones sociales son, como la comida y la termorregulación, universalmente importantes para el estado de ánimo humano. No sabemos si una vida social rica causa la felicidad, o si la felicidad causaría una rica vida social, o si ambas fueron causadas por una tercera variable. Es interesante, sin embargo, que las relaciones sociales son una condición necesaria pero no suficiente para la alta felicidad, es decir, que no garantizan felicidad alta, pero parece que no se produce sin ellas. Además, la extraversión, un neuroticismo bajo y relativamente bajos niveles de psicopatología constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para la alta felicidad (Diener y Seligman, 2002). En niños, la vitalidad, el amor de los padres y la esperanza serían las fortalezas de carácter más correlacionadas con la felicidad (Park y Peterson, 2006).

Uno de los estados positivos que generan felicidad es el compromiso con el trabajo, que se considera la antípoda del *burnout*. Los empleados comprometidos tienen una sensación de energía y conexión efectiva con sus actividades laborales, y se ven a sí mismos como capaces de hacer frente a las exigencias de su trabajo. El compromiso laboral se define como un estado de ánimo positivo de cumplimiento laboral que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli et al. 2002).

Es un hecho demostrado que hay intervenciones que mejoran de un modo sostenido el estado de ánimo y el bienestar, que consiguen modificar aspectos *actitudinales* y *motivacionales* ligados al bienestar (Seligman, 1991). Por ejemplo, involucrarse en un gran número de objetivos y propósitos aumenta la felicidad, así como el compromiso con los propios objetivos vitales a largo plazo aumenta la sensación de esfuerzo y de cumplimiento (Wessman y Ricks, 1966).

En el terreno de la Psicología Positiva, Ruch et al (2007) demostraron que las 24 fortalezas de carácter que forman el cuerpo central de la teoría de las Virtudes están correlacionadas con la felicidad. Existen estrategias fiables para la enseñanza de los individuos a ser más optimistas, basadas en la combinación de estrategias cognitivas

(por ejemplo, en la evaluación de creencias, Gillham et al. 1995). Fordyce (1983) propuso algunas estrategias para aumentar la felicidad, como por ejemplo el mantenerse ocupados y activos, o pasar más tiempo en compañía. La idea de “hacer algo” para mejorar es un impulso a la felicidad, suficiente para levantar el ánimo a corto plazo (Duckworth, Steen y Seligman, 2005). Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), proponen el ejercicio de actos de amabilidad para aumentar la felicidad. También pueden incrementarse la gratitud y el amor con simples ejercicios que acaban teniendo efectos en el bienestar si se incorporan a sus vidas (Seligman et al. 2005). La vida social en grupo tiene muchas ventajas respecto la vida en solitario: un grupo positivo tiene uno o más componentes con buen estado de ánimo (Park y Peterson, 2003). Estos grupos posibilitan rasgos positivos como el optimismo, la gratitud y el amor que determinan el bienestar individual (Park, Peterson y Seligman, 2004).

Los datos empíricos de las últimas décadas sugieren que tal como Aristóteles y otros filósofos a lo largo de la historia habían sugerido, nuestro carácter es maleable, y algunas fortalezas, cuando cambian tienen cierto poder de permanencia (Duckworth, Steen y Seligman, 2005), un resultado alentador para la educación y los agentes sociales que tienen en sus manos la felicidad de las futuras generaciones: la familia, la democracia, los medios de comunicación y las estructuras laborales.

Un estudio exploratorio sobre fortalezas de carácter y bienestar

En 2010, un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona nos propusimos examinar las fortalezas de carácter y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes de Maestro, especialmente centrándose más en el estudio de los factores de protección que en los factores de riesgo que permiten identificar los elementos positivos (como las fortalezas humanas, las virtudes, las emociones positivas, etc.) que explican el bienestar personal (Vazquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Uno de los objetivos principales de la psicología positiva es ayudar a la gente a cultivar y mantener un bienestar personal. En esta línea se creó un cuestionario autoinforme sobre fortalezas de carácter (VIA-IS) que puede ser utilizado como un modo de ayudar a los estudiantes universitarios a identificar sus fortalezas y virtudes, y con este conocimiento los estudiantes podrían empezar a capitalizar y aprovechar los puntos fuertes de su personalidad (Peterson y Seligman, 2004).

Los estudiantes universitarios viven experiencias que les proporcionan muchas oportunidades para desarrollar muchas dimensiones psicológicas como los valores, competencias, actitudes, conocimientos, creencias, identidad, y rasgos de personalidad (Hamrick, Evans y Schuh, 2002). Es importante para los estudiantes conocer sus fortalezas de carácter, el desarrollo de estas fortalezas les ayudará a afrontar de forma positiva las situaciones estresantes con las que se enfrentarán, afianzará su compromiso con el aprendizaje y podrán aplicar este conocimiento en el ejercicio de su profesión

como futuros maestros (Korthagen, 2004). De esta manera niveles altos de fortalezas de carácter podrían estar asociados con mayores niveles de bienestar psicológico (Linley, Nielsen, Gillet y Biswas-Diener, 2010).

Las fortalezas de carácter y el bienestar de los estudiantes universitarios ha sido planteado como un tema de interés en la educación superior (Lounsbury, Saudargas, Gibson y Leong, 2005), pues se relaciona con muchas variables tales como los servicios universitarios, la calidad de la enseñanza, las adaptaciones a la nueva vida la motivación y compromiso por las actividades del campus, a carga lectiva, los objetivos y motivación de los estudiantes, entre otros (Benjamin y Hollings, 1997).

Fortalezas como amor, curiosidad y gratitud están fuertemente asociadas a un buen estado de ánimo y a la satisfacción vital (Park, Peterson y Seligman, 2004). Los estudiantes más motivados y comprometidos con sus estudios presentan altas puntuaciones en perseverancia, y calidad y humor.

El tema central de la investigación que llevamos a cabo en el presente trabajo fue la relación entre las fortalezas de carácter y el bienestar psicológico a una muestra (N=97) de estudiantes de maestro de la Universidad de Barcelona mediante la aplicación del VIA-IS y las escalas de bienestar psicológico del BSI, durante el curso 2011-12, para describir dichas variables y analizar las relaciones entre ellas. Los resultados obtenidos están en proceso de revisión para su publicación en una revista de Psicología de la Educación de alcance internacional, donde se detallarán pormenorizadamente. A continuación se presentan las principales conclusiones y discusión del estudio exploratorio realizado.

Resultados, Discusión y Conclusiones

Las Virtudes y Fortalezas de Carácter pueden ser analizadas convenientemente mediante el *VIA Inventario de fortalezas* (VIA-IS, Peterson y Seligman, 2004). El VIA-IS es una medida de 240 ítems de los puntos fuertes de carácter, con cada una de las 24 fortalezas de carácter evaluadas mediante 10 ítems. El inventario se administra típicamente en línea, con un tiempo de administración de alrededor de 30-40 min. Los estudiantes debieron responder a cada elemento en relación con "si la declaración describe cómo eres", y las respuestas son fijadas en una escala Likert de cinco puntos (1 = muy diferente de mí, 5 = mucho como yo). Incluye seis dimensiones/virtudes: la sabiduría, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza y la trascendencia. La virtud de la sabiduría contiene cinco fortalezas de carácter [Creatividad (pensar en nuevas y productivas formas de hacer las cosas), Curiosidad (tener un interés en toda la experiencia en curso), Perspectiva (la comprensión mundial, sabios consejos a otros), Juicio (sopesa bastante toda la evidencia) y Amor por Aprender (dominio de nuevas habilida-

des y conocimientos)). La virtud del coraje contiene cuatro fortalezas de carácter [Perseverancia (completar las tareas que uno empieza), Valor (no reducirse ante la amenaza o dificultad), Honestidad (que se presenta a sí mismo de una manera genuina) y Vitalidad (se acerca a la vida con entusiasmo y energía)]. La virtud de la humanidad contiene tres fortalezas de carácter [La inteligencia social (comprensión mundo social), Bondad (ayudar y cuidar de los demás), y el Amor (la valoración de estrechas relaciones con los demás)]. La virtud de la justicia tiene tres fortalezas de carácter [Liderazgo (organización de la actividad del grupo), Igualdad (tratar a todos con justicia y con razón), y Trabajo en equipo (ser un buen miembro de equipo)]. La virtud de la templanza contiene cuatro fortalezas de carácter [Perdón (perdonar a los que han hecho mal), Autorregulación (regulación de sentimientos y acciones), Prudencia (tener cuidado con las propias elecciones) y Humildad (no autosobresvalorarse)]. La virtud de la trascendencia contiene cinco fortalezas de carácter [Espiritualidad (creencias sobre el propósito y el significado), Apreciación de la belleza (la conciencia de la excelencia), Esperanza (esperar lo mejor en el futuro y trabajar para conseguirlo), Gratitud (agradecimiento por las cosas buenas), y Humor (ver el lado luminoso de la vida, que lleva a reír)]. Las puntuaciones para cada una de las 24 fortalezas tienen un rango potencial de 10 a 50, con una consistencia interna satisfactoria medida por el alfa de Cronbach ($\alpha > 0,70$), con correlaciones test-retest a más de cuatro meses que indican una buena fiabilidad test-retest ($r_s = 0,70$).

El malestar o bienestar psicológico puede ser evaluado convenientemente mediante el *Brief Symptom Inventory* (BSI, Derogatis y Spencer, 1982), autoinforme de 53 ítems para adultos creado para reflejar una amplia gama de síntomas psicológicos. Incluye nueve dimensiones de síntomas (somatización, obsesión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, fobia, paranoia, y psicoticismo) y una escala general de malestar psicológico. El BSI ha demostrado una buena validez de constructo y una buena fiabilidad, que va desde 0.68 a 0.91. Es un inventario ampliamente utilizado en investigaciones clínicas y educativas.

-Gracias al VIA-IS, podemos afirmar que nuestros estudiantes presentan elevadas puntuaciones en las virtudes de la humanidad, justicia y coraje, mientras que en las fortalezas, las más sobresalientes fueron la bondad, la igualdad, el trabajo en equipo, el amor y la honestidad. Hay una fuerte conexión entre el bienestar y las fortalezas de carácter (Linley et al, 2010). Las fortalezas focalizadas en los demás (como la igualdad o el trabajo en equipo) incrementaban sentimientos de conexión social y positividad hacia los demás (Hutcherson, Seppala y Gross, 2008) y también las emociones positivas, el sentido de propósito, y la obertura de mente en general (Fredrickson et al, 2008). Las fortalezas centradas en la emoción (como la bondad o el amor) están más fuertemente asociadas con el bienestar que las fortalezas de la mente (como la honestidad o la perseverancia) (Park y Peterson, 2008b; Park et al. 2004).

Respecto al bienestar psicológico, los resultados indican que estuvo relacionado con fortalezas que implican mantener buenas relaciones con los demás, como así lo indica el hecho de que algunos síntomas psicológicos que pueden dificultar las relaciones interpersonales, como la paranoia, la sensibilidad y el estrés psicológico estuvieron negativamente correlacionados con las fortalezas de carácter centradas en uno mismo (por ejemplo vitalidad, curiosidad). Los estudiantes con altas puntuaciones en amor presentaban menor sensibilidad interpersonal, síntomas paranoides y distrés psicológico, cosa que confirma que el amor es un componente importante del bienestar y de la satisfacción vital (Park et al. 2004). El afecto positivo (amor) puede también actuar como amortiguador contra las consecuencias psicológicas adversas del estrés (Folkman y Moskowitz, 2000) y como factor de protección de la salud física (Reed, Kemeny, Taylor y Visscher, 1999; Pennix et al. 2001). Los estudiantes con altas puntuaciones en igualdad y honestidad –fortalezas centradas en los demás y en la mente-, presentarían más hostilidad y obsesividad, respectivamente. Este hallazgo confirma otros estudios que relacionan el desarrollo del razonamiento moral (igualdad) con la capacidad de tener en cuenta diferentes puntos de vista, tener un pensamiento orientado hacia la resolución del desacuerdo, etc., lo que facilitaría la relación con los demás (Berkowitz y Gibbs, 1983). Asimismo, Park y Peterson (2008a) encontraron que la honestidad y el amor estaban relacionados sustancialmente con una menor externalización de problemas tales como la agresión.

En definitiva, el estudio entre las fortalezas de carácter y el bienestar psicológico puede tener muchas implicaciones para la política y organización universitarias, puesto que el paso por la universidad proporciona al estudiante muchas oportunidades (tales como relaciones entre compañeros de clase, amistades, participación en comunidades de aprendizaje, y asesoramiento psicopedagógico o del desarrollo) para desarrollar dichas virtudes, que pueden ayudarle en sus logros académicos y a sentirse más integrados en el contexto universitario, disminuyendo la tasa de abandono de los estudios. El desarrollo de dichas virtudes y fortalezas puede efectuarse desde la propia universidad, mediante técnicas y metodologías de enseñanza que obliguen al estudiante a movilizar sus recursos ya sea en el trabajo en equipo, el liderazgo, la empatía, la creatividad, el razonamiento crítico, la honestidad, la prudencia, etc etc. Debemos incluir en nuestros currículos universitarios modos y experiencias que hagan de su paso por esta institución académica algo que rememorar, una señal que les identifique y les permita percibir que la vida es cambio y que puede ser vivida en clave positiva hacia el crecimiento personal, algo que sin duda representa un mayor bienestar para todos.

Bibliografia

- Alloy, L.B. y Abramson, L.Y. (1979). Judgment of contingency in Depressed and Nondepressed Students: Sadder but Wiser? *Journal of Experimental Psychology*, 4, 441-485.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 56, 1031-1042.
- Benjamin, M. y Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38 (3), 213-228.
- Berkowitz, M. W. y Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 499-410.
- Buss, D.M. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, 55 (5), 15-23.
- Chang, E. C. y Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive and affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 6 (3), 524-531.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. y Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.
- Derogatis, L.R. y Spencer, P.M. (1982). *The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, and Procedures Manual-I*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.
- Diener, E., Diener, C. y Diener, M. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E. y Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 80-83.
- Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
- Donovan, N. y Halpern, D. (2003). Life satisfaction: The state of knowledge and implications for government. Comunicación presentada en la Conference on Well-Being and Social Capital, Harvard University, Cambridge, MA.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. y Seligman, M. E. (2005) Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Easterlin, R. (1995). Will raising the incomes of all increase the happiness of all? *Journal of Economic Behavior and Organization*, 27, 35-47.
- Folkman, S. y Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist*, 55 (6), 647-654.

- Fordyce, M.W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *J. Couns. Psychol.* 30(4):483–98
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), 1045-1062.
- Fridja, N.H. (1988). The Laws of Emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349-358.
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. En E. Diener & D. R. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life: Theory and research* (pp. 207–241). Dordrecht, Holanda, Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H. y Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2012). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*. DOI 10.1007/s10212-012-0158-x.
- Hamrick, F, Evans, N. J. y Schuh, J. H. (2002). *Foundations of student affairs practice: How philosophy, theory, and research strengthen educational outcomes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hutcherson, C. A., Seppala, E. M. y Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connection. *Emotion*, 8 (5), 720-724.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). Nueva York: Russell Sage Foundation Press.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. y Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Linley, P.A., Nielsen, K.M., Gillett, R. y Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress need satisfaction, and well-being,

and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5 (1), 6-15.

Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W. y Leong, F. T. (2005). An M.E.P Seligman (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Lucas, R.E., Diener, E. y Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology*, 71, 616-628.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9 (2), 111-131.

Myers, D.G. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.

Myers, D.G. y Diener, E. (1996). Who is happy? *Psychological Sciences* 6, 10-19.

Park, N. y Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33-47). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Park, N. y Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

Park, N. y Peterson, C. (2008a). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12 (2), 85-92.

Park, N. y Peterson, C. (2008b). The cultivation of character strengths. In M. Ferrari & G. Poworowski (Eds.), *Teaching for wisdom*. Mahwah (pp. 57-75). NJ: Erlbaum.

Park, N. y Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10 (4), np.

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23, 603-619.

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.

Pennix, B. W. J. H., Beekman, A. T. F., Honig, A., Deeg, D. J. H., Schoevers, R. A., van Eijk, J. T. M. y van Tilburg, W. (2001). Depression and cardiac mortality: Results from a community-based longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*, 58(3), 221-227.

Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strenghts in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1149-1154.

Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N. y Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2, 149-156.

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Nueva York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Proctor, C.L., Linley, P.A. y Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies* 10, 583-630.

Proctor, C., Maltby, J. y Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of wellbeing and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153-169.

Reed, G.M., Kemeny, M.E., Taylor, S.E. y Visscher, B.R. (1999). Negative HIV-specific expectancies and AIDS-related bereavement as predictors of symptom onset in asymptomatic HIV positive gay. *Health Psychology*, 13, 299-307.

Ruch, W., Huber, A., Beermann, U. y Proyer, R. T. (2007). Character strengths as predictors of the "good life" in Austria, Germany and Switzerland. En Romanian Academy, "George Barit" Institute of History, Department of Social Research (Ed.), *Studies and researches in social sciences (Vol. 16)*. Cluj-Napoca: Argonaut Press, 123-131.

Russell, B. (1981). *La Conquista de la felicidad*. Madrid: Espasa Calpe.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (ed.), *Annual Review of Psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.

Ryff, C. y Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry* 9 (1), 1-28.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Nueva York: Knopf.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

Vázquez, C. y Castilla, C. (2007). Emociones positivas y crecimiento postraumático en el cáncer de mama. *Psicooncología*, 4, 385-404.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.

Wessman, A. E. y Ricks, D. F. (1966). *Mood and personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

World Health Organization (OMS) (1948). *Preamble to the constitution of the World Health Organization*. En Official records of the World Health Organization, nº 2, p. 100. Ginebra: WHO.

¿Cómo se siente? Llaves propioceptivas de la inteligencia emocional

How are you feeling? Proprioceptive keys of emotional intelligence

Liudmila Liutsko, Josep Maria Tous, José Gutiérrez Maldonado

lliutsko@ub.edu

Laboratory of Mira y López (UB), Departament of Personality, Assessment and Psychological Treatment, Institution for Brain, Cognition and Behaviour

Resumen. La propiocepción juega un papel crucial tanto en la expresión como en la percepción de las emociones. Estado emocional propioceptivo se manifiesta en la postura, los gestos, las expresiones faciales y el tono de voz siendo fuente de información objetiva del estado de ánimo personal. Si le preguntamos a la persona: "¿Cómo se siente?" y le responden: " Bien, gracias ", pero captamos tristeza en su voz y observamos los hombros caídos, creemos más en las claves propioceptivas que nos proporciona esta información que las palabras. Por esta razón, se presta más atención a la conducta no verbal durante la comunicación con otras personas para entender el estado real del estado de ánimo. Las emociones pueden expresarse también por los movimientos corporales en los artistas profesionales, bailarines y cantantes que sería imposible sin la propiocepción. Nuestros sentimientos hacia las personas estimadas se transmiten por la disposición motora que está a la base del afecto y es más importante que las palabras pronunciadas. Por otra parte, la propiocepción es un instrumento importante en la adquisición de nuevos hábitos, habilidades y experiencia profesional como el conocimiento "incorporado". Siendo la base de las diferencias individuales y la personalidad, constituyendo a la formación y los cambios de carácter, debidos a la repetición múltiple de nuevos (constructivos) hábitos con el fin de sustituir los antiguos (destructivos). La relación entre emociones y el equilibrio corporal referente a la salud fue descrita por investigadores recientes y clásicos con un interés del tratamiento de la persona como una unidad.

Palabras clave: propiocepción, personalidad y diferencias individuales, conocimiento "incorporado"

Abstract. Proprioception plays a crucial role in both the expression and the perception of emotions. The proprioceptive emotional state is reflected in posture, gestures, facial expressions and voice intonation, and is a highly objective source of information regarding a person's mood. If we ask someone: "How are you feeling?" and they answer: "Well, thank you", but we notice sadness in their voice and see their slumped shoulders, we trust the proprioceptive information we receive more than the person's words. For this reason we pay particular attention to non-verbal behaviour during communication in order to understand the real state of a person's mood. Emotions can also be expressed in the body movements of professional artists, ballet dancers and singers in a way that would be impossible without proprioception. We express our feelings towards our loved ones by the motor disposition which is the basis of our affection and in fact is more significant than the words we speak. Moreover, proprioception is an important instrument for acquiring new habits, skills and professional experience in the form of embodied knowledge. As one of the bases of individual differences and personality, it also contributes to character formation or change, due to multiple repetitions of new constructive habits in order to substitute the old destructive ones. The relationship between emo-

tions and body balance with regard to health has been reported by both modern and classic researchers, who have emphasized the importance of the holistic treatment of the individual.

Key words: proprioception, personality and individual differences, embodied knowledge, non-verbal behavior

Introduction

In emotional education it is important to consider and understand all aspects of human behaviour in order to obtain the more objective assessment and apply further more effective strategies in re-education, coach and therapy. Since “the most important sides of things are hidden from us due to their simplicity and habituation to them” (Vittgenshtein, cited in Sacks, 1985); the aim of this article is to synthesize the information of body-emotion-mind triad connection via the sixth sense, proprioception, based on the scientific research. Moreover, we would like a brief presentation of a projective proprioceptive test, the Proprioceptive Diagnostics of Temperament and Character (DP-TC, Tous, 2008; Tous Ral, Muiños, Tous Lopez, & Tous Roviroso, 2012; Liutsko, 2012; Tous-Ral, Muiños, Liutsko, & Forero, 2012) as a complementary tool for understanding the individual differences and personality trends, tightly related, directly or indirectly, to emotional aspects that can be used in the re-educative process in order to obtain more effective results. The information is obtained from the specific fine movement patterns, when the person cannot adjust them (proprioceptive sensory condition) since they are produced without seeing of graphical feedback and position of active hand.

Proprioception (from *proprio*” and *“ception*”) means perception of our-selves, or more exactly, perception of the relative positions of the parts of our body: “the ability of an individual to determine body segment positions and movements in space, and is based on sensory signals provided to the brain from muscle, joint and skin receptors” (Goble, 2010). Earlier it was also described as a “sense of locomotion” (by Julius Caesar in 1557); a “muscle sense” (Charles Bell in 1826); a “dark muscular sense” (Sechenov, 1863), and a “kinaesthesia” by Henry Charlton Bastian.

In the process of ontogenesis, the formation of proprioception starts in the 1st-3rd month of fetal development, and by the moment of birth the proprioceptors and cortical motor analyser reach a high degree of morphological maturity and are able to carry out their functions. The most intensive maturity growth occurs from 3 to 7-8 years old, when it attains 94-98% of the adult brain, and the volume of the cortex zones 74-84%. Morphological and functional formation of the proprioceptors in joints and tendons finishes by the age of 13-14 years, and muscle proprioceptors, by the age of 12-15 (*Detskaya medicina*, 2001). A general life-span developmental process of proprioception has a quadratic function adjustment having higher control expressed in fine motor

behaviour (precision and speed in the middle age (Liutsko, Muiños, & Tous, 2014 *in press*).

Experiments with infants (of neonatal age and 9 months) proved the existence of a link between locomotor experience and later emotional expressiveness (Uchiyama *et al.*, 2008). Other researchers demonstrated that proprioception “encodes” the affective information of movement. Neumann and Strack (2000) showed in their experiments that approach movements facilitate the positive affective concepts, while avoidance movements facilitate the negative; as well as Chen and Bargh (cited in Kimmel, 2013) found that evaluatively loaded words “love” and “hate” were related with approach and avoidance gestures respectively.

As far as the proprioceptive contribution to emotion is concerned, not only facial feedback plays an important role (skeletal muscle afferent signals from facial expressions play a causal role in regulating emotional experience and behaviour); it has also suggested that visceral feedback may have more direct effect (Buck, 1980). We perceive our self-awareness, feelings, mood, stress, energy and disposition from our physical bodies that represent all the aspects of our physiological condition (Craig, 2002).

Emotions and body states are closely interrelated, and modifications of one lead to changes in the other. Emotions change muscular tension. Muscle tone and emotional excitability were positively correlated (Gellhorn, 1970; Freeman & Kazoff, 1932; Luria, 1932). Postural changes affect and can create the corresponding emotion (Darwin, 1872). In some cultures, posture and movement, related to balance and equilibrium, have also been linked to the evaluation of character or morality: for example “the cultivation of an elegant “non-shifty” walk of a purposeful person (but also somatic agility and adaptability)” (Kimmel, 2013).

Proprioception as a base of “embodied” knowledge

Proprioception plays a crucial role in our daily lives: visceral organ regulation (respiration, heart function, etc.) is performed on the unconscious level (Goble, Noble, & Brown, 2010). Proprioception also is a basis for acquiring the automatic or “embodied” knowledge, sometimes called *know-how* (Barsalou, 2008; Sebanz, Knoblich & Humphreys, 2008), which is the kind of practical experience, daily routine activity or professional skills. Starting to learn a new skill, we more rely on our visual guidance and attention concentrated that accompany the action; however, with repeated practice we do it on a proprioceptive level, apparently conducted on autopilot (Lee, Swinnen, & Serrien, 1994). The practical knowledge, due to proprioceptive sense, becomes “embodied” knowledge allowing us to be less stressed (pay less focussed attention or use

vision) during multiple and/or prolonged activities. This type of habits and skills commence work automatically and without our brain control.

In the experiments of the famous Russian physiologist Sechenov, carried out more than 100 years ago (Sechenov, 2013) he described how a frog without brain selectively reacted on different conditions: 1) stimuli: in case when it was pinched, the reaction was to move away, and when it was daubed with acid, the frog scrubbed the leg with another part of the body or 2) environment: being on the table, it started to crawl; however, when it was in water, the frog started to swim in order to escape from stimuli. Conclusion: it seems that a frog does not need its head (or brain) to distinguish between different stimuli or environment it was experiencing. These examples were of “rational” behaviour that worked as an automatic conditioned reflex. Corr (2010) pointed out in consideration of importance of multiple levels of behavioural control that require recognition of both (a) the relationship between automatic (reflexive or pre/non-conscious) and controlled (reflective, often with conscious representation) processes and (b) their time pattern (or tardiness of controlled processes and their awareness).

Embodied cognition, acquiring of values and forming a character

Returning to the developmental growth of children, Sechenov (2013, originally published 1863) described that the “passion” of toys and play pass with time, though deep convictions related to this behaviour remain and can acquire other forms. The boy who played a lot with knights, fighting for high moral values, will conserve his deep conviction to fight for justice: as a soldier, general or advocate, for example, or simply a noble person. During development children first like the “images” of their toys, and wish to be like their “heroes”. Later, they transfer the qualities of these heroes to their own qualities as a model to follow: to be strong and without fears, to be generous and sympathetic, kind and honest, etc. The child, fusing with the image of his favourite hero, identifies with its qualities and transfers them into his own identity. Playing with his hero (it can be a reproduction of the live examples that surround him as well, parental, close friends or significant teacher figures, imaginary heroes from books, movies or videogames), the child repeats many times the actions of his “model”, words and attitudes toward to others, i.e. visual, auditory and action behaviour. Prof Ivannikov (2010) also mentioned in the lecture dedicated to achieving of a socio-historical experience the importance of sense of the main activity of children: “Game (playing) is that type of activity of child, in which the norms of human relationships are discovered and supported.”

One of the modern proofs of one of the aspects of such kinds of “visual” fusion is the activation of somatosensory parts of brains, related to the action the person simply watches in a video game, TV or video record (Lee, Swinnen, & Serrien, 1994; Repp &

Knoblich, 2004; Scholz, 2010). Moreover, the so-called “mirror system” (formed by mirror neurons) matches observation and execution in goal-related actions and appears to be to some degree a “functional” equivalent somewhere between simulating, observing and performing an action (Sebanz, Knoblich, Stumpf, & Prinz, 2005). People tend to reproduce automatically by internal or imagined replication of the posture they observe, mimicking facial expressions, gestures; and this covert imitation requires the use of implicit knowledge of one’s body (Bosbach, Knoblich, Reed, Cole, & Prinz, 2006). Moreover, the embodiment of cultural rituals and habits also involves day-to-day observation together with explicit instructions and mimetic reproduction of the actions performed by elders and peers (Kimmel, 2013).

Proprioception, motor control and health

Rosenbaum (2005), in his work “The Cinderella of Psychology”, astutely observed that motor control is underestimated in psychology. Proprioception, as a basic sense, was also disregarded due to its more unconscious nature, if we see the traditional classification of senses as also being that it controls all other types of senses. However, with a special focused attention and training in the proper contraction and relaxation of muscle, proprioceptive sensitivity can be understood and used in the process of conscious control of movements (their strength, speed, scale, rhythm and sequence). Proprioception plays an important role in the construction of movements, formation of movement skills and in regulation of muscle tonus. Proprioception also contributes to speech function or speech kinaesthesia and to general physical well-being and sense of cheerfulness (*Proprioception*, 2009).

In healthy adults, proprioception works properly and helps people to carry out their daily domestic and professional tasks, as well as favourite activities (hobbies) that allow them to maintain the quality of life until the aging effects appear. However, any disturbances in life, stress, trauma and illnesses affect the proprioceptive state that both reflects and is related to physical, emotional and cognitive functions. For example, proprioceptive dysfunction was observed in children with autism: their movements were uncoordinated and clumsy (it was estimated that 80% of subjects with Asperger Syndrome displayed “motor dyspraxia”), and they performed poorly at one-legged balance with eyes closed (Weimer, Schatz, Lincoln, Ballantyne, & Trauner, 2001) or slowly adapted in comparison to a control group (Izawa, Pekny, Marko, Haswell, Shadmehr, & Mostofsky, 2012). Other studies reported that children with clinically avoidant personality traits showed a significantly poorer motor performance than the control group (Kristensen & Torgersen, 2007), and children with Down’s syndrome were significantly lower in scores for both gross and fine motor skills, as well in running speed, balance, strength and visual motor control (Connolly & Michael, 1986).

Postural control was altered in patients with bipolar disorder: sway was increased in the absence of vision (Bolbecker, Hong, Kent, Klaunig, O'Donnell, & Hetrick, 2011), and in a case of obesity (Teasdale, 2012). The existence of a relationship between proprioceptive information in the fine graphomotor drawings and the immune systems (IgG and IgM) was reported in a study conducted by the Mira y Lopez Laboratory (Personality Department, Faculty of Psychology at the University of Barcelona) by Prof Tous and collaborators (Tous, Vidal, Viadé, & Muiños, 2002). Both dysfunctions of proprioceptive and of sensory integration of proprioception and vision (for some movement types) were observed in patients with Parkinson (Gironell, Luitsko, Muiños, & Tous, 2012), persons with personality disorders (Tous, Grau, Viadé, & Muiños, 2005), in the case of persons with aggressive behaviour (Tous, Viadé, Chico, & Muiños, 2002) and prison inmates (Tous, Muiños, Chico, & Viadé, 2004). However, proprioception has a critical role in the reorganization and subsequent recovery of neuromotor systems and this sense is the "most important source of feedback for promoting neural plasticity" (Goble, 2010).

Proprioception relations with attention, memory and emotions

How can a brain have experiences?

The human psyche perceives any external body as really (actually) existing only due to the idea of the state of one's own body... If a human body is not exposed to action from any external body, then the idea of human body, e.g. the human psyche, is not affected by any action from the side of idea or existence of this body; in other words, it does not perceive the existence of this body in any way. Spinoza B., 1957 (cited in Ivannikov, 2010, translated by Liutsko)

The cognition due to proprioceptive sense and body states allows a multisensory representation of subject to be experienced. Once experienced, the object has more qualities than its simple abstract meaning. For example, after having the experience of easing into a chair, we later relate with a category "chair" what we had obtained from this experience: how the chair looked, what was the tactile sense and "record" of the material it was made of, what we felt sitting there (comfort and relaxation) (Barsalou, 2008). "Grounded cognition" reflects the assumption that cognition is typically grounded in multiple ways: simulations, situated action and sometimes bodily states. For example, a pianist's ability to identify auditory recordings of his/her own playing depends on stimulation of the motor actions underlying it (Repp & Knoblich, 2004). Hamilton (2005) defends the view of proprioceptive knowledge as a perceptual one or as a part of the material from which the latter concepts are formed, a part of direct knowledge we obtain of body states (we do not acquire; we just "know" [feel] that our legs are crossed or that this touch was painful).

In implicit memory, stimulations increase perceptual fluency and the likelihood that perceptions are categorized correctly; and motor simulations present in comprehen-

sion. Thus, when participants simply read the word for an action, the motor system became active to represent its meaning (Barsalou, 2008). Moreover, the presence of affective simulation was shown: when people read taboo words, the stronger affective reactions (measured by skin conductance) were found when they read in their first language than in a second one, acquired at later age (Harris, Aycicegi, Berko, & Gleason, 2003). However, it was shown that individual differences in skills, such as ballet correlated with an ability to mirror relevant action (Calvo-Merino, Glaser, Grèzes, Passingham, & Haggard, 2005).

Proprioception as a basis of personality

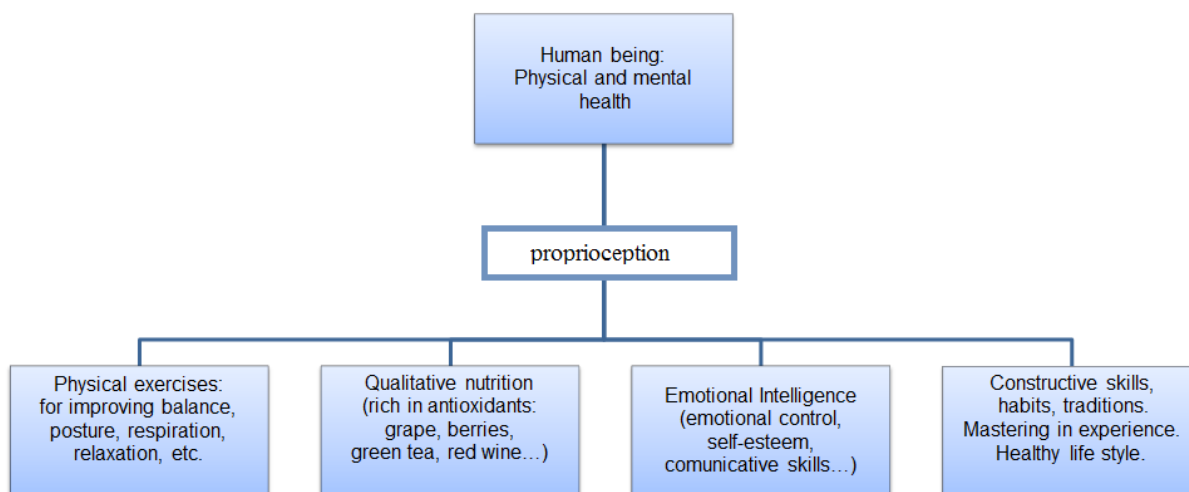
A broader definition of proprioception exists including not only of pure physiological sense, but also expanded to the “self-perception of thought” in which thought is aware of its movements (Bohm, 2007). Gordon Allport introduced the term of “proprium” (“my own” from Latin) (Gordon Allport, 2006). Following his ideas, the development of “proprium” has eight stages in order to be mature, the first of comprises a proprioceptive awareness that together with interoceptive and touch sense were a basis of the whole “self” or “proprium” construction and development. The first phase of this construction or self-development is *The Sense of Body Self*, which is developed in the first two years of life, is a sense or awareness of one’s body and its sensations; it is a basic axis of personality development, an anchor for self-awareness (Liutsko, 2013a). On a base of it, other phases of proprium or self are evolved later: *Self-Identity*; *Self-Esteem* or *Pride*; *Self-Extension* (while at an early age, the child is identifying himself with his parents or joys that “pertain” to him, later this feeling is extended to other social groups (classmates, neighbours, and nation); at mature age this process can be expanded to the processes of development of abstract ideas and moral values); *Self-Image* (this is the “looking-glass self,” as others see me; It is the beginning of consciousness, ideal self, and persona); *Sense of Self as a Rational Coping being* (when the rational capacity to find solutions to life’s problems appears); *Propriate Striving or Motivation* (it is related to forming the ideal view of our self and direction for future development), and *Self as Knower or as Subject of knowledge* (development of man's capacity for self-knowledge and self-awareness) (Gordon Allport, 2006; Liutsko, 2013a).

The human health and quality of life

There are factors of individual control to improve our proprioception, health and quality of life; although sometimes environmental factors (both nature and society) should not be disregarded also. There are factors that we control only to a certain extent, but

not totally, like the natural aging process, which can be different (more or less qualitative), though, we cannot extinguish it fully. The summarized description of the main factors of control to improve our proprioception and, being an indicator of own state (physical health, emotional and cognitive states), is represented in Figure 1.

Figure 1. Proprioception: factors of control



Source: Liutsko (2013a, b)

These factors that help to maintain our proprioceptive state in better condition are the following:

1. Regular physical exercise;
2. Quality nutrition;
3. Emotional control or Emotional Intelligence;
4. "Good" or constructive skills, habits (including a healthy life style) and traditions. Mastering or improving in professional and other skills.

The factors are interrelated between them also since physical exercises and qualitative nutrition would affect the emotional state, as well constructive skills and habits would help to practice sport or maintain healthy diet on a regular basis.

Regular physical exercise

Regular physical exercise or work (in sensible amounts) helps to maintain good physical form, and thus good self-esteem and body balance. Moreover, it makes a significant contribution to maintaining posture, which in turn plays a crucial role in avoiding distortion of the spine and the skeleton and in reducing the risk of neurosis (*Posture*, 2008). Gellhorn (1964) pointed out that various "relaxation" therapies alleviate states of abnormal emotional tension by reducing proprioceptive impulses which maintain the cerebral cortex in an abnormal state of excitation.

Physical exercises, especially those that are related to improving equilibrium (balance), relaxation, proper respiration and proprioceptive consciousness such as Yoga, Tai-Chi, Pilates, etc., as well as dancing and singing, can be useful. For example, the slow and focused movements of Tai Chi practice provide an environment wherein the proprioceptive information being fed back to the brain stimulates an intense, dynamic "listening environment" to further enhance mind/body integration. Several studies showed the effectiveness of physical and proprioceptive exercises for balance, good emotional state and reducing aging affects (Lelard, Doutrelot, Pascal, & Ahmaidi, 2010; Tse & Bailey, 1992; Shin, 1999). The ancient Slavic method, called "Pravilo" (with emphasis on "i" in Russian meaning "Correction"), is used to balance internal energy and stretch both muscles and joints removing the clamps and physical blocks, helping to discover hidden reserves and creativity, promoting health. This tradition was used by Slavic defenders before combat with enemies to reduce fear and to be prepared for extreme situations (Pravilo, 2011).

Quality nutrition

In general healthy (and prudent quantities of) food is the main source of human physical being and activity, as well as of mood or emotional state. Some elements rich in vitamins C and E, and flavonoids (such as berries, grapes, green tea, red wine) were found to have an antioxidant effect (Seroka, 2011; Willis, Shkitt-Hale, & Joseph, 2009; Berg, Kirkham, Wang, Frisen, & Simon, 2011), that can compensate the negative effects created by stress on organism and thus be effective to maintain proprioception on better state. Moreover, healthy diet helps to avoid overweight, which has effects on human balance (Teasdale, 2012), as in its turn closely related to proprioception and mood.

Emotional control or Emotional Intelligence and Education

All moral education of children comes down to good example. If you live well or intend to live well, and in so far as you succeed in your "goodness" in life, children will have a good education (translated by author).

Leon Tolstoy (Aphorism, 2007, translated by Liutsko)

Although all of us had "bad" models we acquired and followed automatically during our development, maturation or adult life, sometimes it seems very difficult to "forget" the wrong or destructive habit. Since it was repeated hundreds or thousands of times and was "incrusted" in our "natural" behaviour, we consider that "we are like this". For sure, both cognitive and conscious control together with strong will and persistence are required to substitute a destructive habit with another, more healthy (for us) and appropriate (for both us and the environment) one. A large store of patience is needed to change the "old" custom, and sometimes also the support of others. Constant awareness, attention and self-control help in reaching a new model to replace an

old one. However, the “proprioceptive” principle will sooner or later work and give desirable results. As the Russian traditional proverb says, “Repetition is the Mother of Learning”; and it can be applied not only to abstract and cognitive learning, but also to “embodied” knowledge, and it is the crucial factor in one formation of good habits or professional skills.

He who always wears the mask of a friendly man must at last gain a power over friendliness of disposition, without which the expression itself of friendliness is not to be gained- and finally friendliness of disposition gains the ascendancy over him: he is benevolent.

Friedrich Nietzsche (1876) (cited in Gellhorn, 1964, p. 457)

Moreover, this change (new action) has an influence on perception: for example, James (1922) proposed that expressive behaviour affects the intensity of emotions; a finding that was supported by research experiments (McArthur, Solomon, & Jaffe, 1980).

Cole and Montero (2007) focused on a possible second role of the sixth sense (or proprioception) as an affective proprioception (similar to affective touch), which contributes to pleasure in and through a movement, which people can perceive, particularly professional dancers, musicians and sportsmen.

“Good” or constructive skills, habit and traditions. Mastering or improving in professional and other skills. Maintaining a healthy life style.

From one hand, stress reduces the defences of the immune system, accelerates aging processes and “takes its toll in Parkinson disease” as mentioned in the title of the article published in Science Daily (Nov. 11, 2012) due to superoxidation and free radical formation (Guzman, Sanchez-Padilla, Wokosin, Kondapalli, Ilijic, Schumacker, & Surmeier, 2010). For this reason both emotional control abilities and constructive habits and skills are required to maintain a healthy life style. Persons with personalities non-adaptive to stress have higher risk of certain illnesses: of type C are more vulnerable to infection and cancer, while of type A have twice the chance of suffering a sudden coronary disease (Robles Ortega & Peralta Ramírez, 2006). An acquisition of emotional competencies not only helps in the interactions of professional life, but also helps to create less stressful situations in communication at family level (Salovey & Mayer, 1990; Gippeneiter, 2007).

Proprioceptive state has significant relationship with cognitive and general academic performance: negative correlations were found between fine motor precision in the proprioceptive condition of test and our mnemonic memory and academic performance in secondary school pupils (Liutsko, Muiños, & Tous, 2012a); as well as emotion dimension of DP-TC test with an academic performance of pupils independent on memory, showing effects of emotional control and maturity on their final grades

(Liutsko, Muiños, & Tous, 2012b). These findings report about the important relationship between proprioceptive state and quality of life.

Mastering skills helps to reduce stress since with time the skill does not require full attention and cognitive effort to implement it, allowing become more automatic. This autopilot performance lets us not only be more relaxed during the action, but also allows us to combine multiple actions at the same time. Moreover, it was proved that mastering certain activities helped to improve the performance of others. Thus it was shown that musical activities, such as playing the piano or flute, had positive effects on the development of kinetic and spatial functions of children, and in turn resulted in better academic performance (Glozman & Pavlov, 2007).

The Proprioceptive Diagnostics of Temperament and Character

Working with the Luria's expressive analysis or "detector of lie" (Luria, 1932), Mira y Lopez noticed that amplitude of kinematic movements was different (inhibited persons made them shorter, while the excited ones made them broader, and this did not depend on the context of question). This observation together with Mira y Lopez's previous works, his doctoral thesis *"Somatic reactions of mental work"* (Mira, 1923) led to his creation of Miokinetic Psychodiagnosis (Mira, 1958). The main principle of Mira y Lopez was that *"psi-space is not neutral. All movements – voluntary and involuntary - performed by man, have a peculiar significance, according to the direction in which they were performed"* (cited in Spanish in Muiños, 2008).

Our Laboratory of Mira y Lopez in the Personality, Psychological Assessment and Treatments Department (faculty of Psychology, University of Barcelona) made contributions to this area as well, especially in the direction of innovation of the methodology, its digitalization with use of new technologies (Tous, 2008; Tous Ral, Muiños, Tous Lopez, & Tous Roviroso, 2012; Tous, Muiños, Liutsko, & Forrero, 2012), and validation of the initial technique (its quantitative part) (Muiños, 2008) as part of other researches and applicative works.

Brief Description of the Proprioceptive Diagnosis of Temperament and Character observable variables

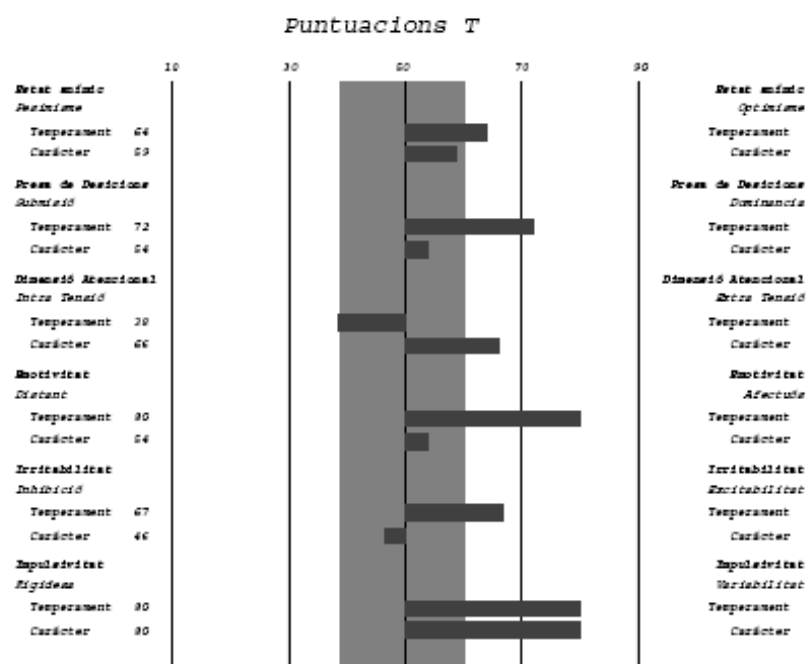
In the studies carried out to develop the Proprioceptive Diagnosis of Temperament and Character (DP-TC abbreviation from Spanish) test the exploratory factor analysis (Tous, Viadé, & Muiños, 2007) and the subsequent confirmatory factor analysis (Muiños, 2008) showed that the instrument had six orthogonal bipolar factors:

1. *Mood* (pessimism - optimism);
2. *Decision-Making* (submission - dominance);
3. *Attention Style* (intra-tension - extra-Tension);

4. *Emotivism* (cold/distant - warm/affiliated);
5. *Irritability* (behavioural inhibition - behavioural excitability);
6. *Variability* (rigidness - variability or impulsivity in behaviour).

These factors are different from those that can be obtained on verbal tests since they correspond to how a person really behaves, rather than to what he/she thinks about his/her behaviour.

Figure 2. Psychological profile obtained from DP-TC test (application version for professionals)



Note: The T-scores are given in comparison with standardise population values (the area in grey represents ± 1 SD from the population mean value).

Source: Liutsko, L. (2013b)

Since this is a projective method that is difficult to fake, the observable behaviour at the proprioceptive level would help to construct the whole personality structure, it describes the intrinsic dispositional behaviour that sometimes can be inhibited and thus hidden in the verbal assessments of personality and behaviour. It would help to understand the individual differences (both of temperament and character) in tendencies of some parameters of the emotional intelligence, which is also considered by some researchers to be a part of personality (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). It can be an objective method in personality assessment, especially when the replies can be biased due to social desirability or personal motivation, applying to job position, or related to security - drive o gun permission licences (Tous, Liutsko & Muiños, 2014 *in*

press). Moreover, the qualitative analysis of performance can indicate the risk of having any neurological disturbances, such as Multiple sclerosis, for example (Liutsko & Tous, 2013).

Conclusions

Proprioceptive sense is a crucial for the emotions (expression, recognition and regulation) and a base of acquiring habits and skills. Since the proprioception is used mainly on unconscious or automatic level, the conscious awareness of it would help in emotional education to understand the mechanisms of undesirable and destructive habits from one hand and to strength the positive and constructive ones with regard of multiple levels of intervention (cognitive and physical). The integrated approach in having the proprioception in the equilibrated state via physical exercises, nutrition, emotional intelligence and acquiring healthy and constructive habits (all of them are interrelated each with others) would help to keep a qualitative and healthy life style. The review of works represented in this article shows the importance of the integrated (physical-cognitive or body-mind) approach in re-education and therapy in order to obtain more effective results. Taking into account multiple aspects of maintaining healthy and qualitative life style would help to "maturate" the proprioceptive sense in children, as well as to maintain it more from the negative effects due to natural aging.

The Proprioceptive Diagnostics of Temperament and Character (Tous et al., 2012) can play a useful role in screening of the current proprioceptive state of the person at the objective level and help to deep the personal profile in order to make the psychological or educative intervention more effective. Areas of application: human resources; coach, psychology, therapy and education; neuropsychology, clinical psychology and psychiatry; medical revision (drive licence) and for security questions (evaluation of dispositional components of human behaviour).

References

- Aphorism* (2007). Retrieved on-line October 20, 2012, from: <http://www.aphorisme.ru/comments/4226/?q=967&a=4226>.
- Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617-645.
- Berg, D.A., Kirkham, M., Wang, H., Frisé, J. & Simon, A. (2011). Dopamine controls formation of new brain cells. *Cell Stem Cell*. Retrieved from: [http://neurosciencenews.com/dopamine-controls-formation-brain-cells-neurons/Bohm, D. \(2007\). Self, society and proprioception. Retrieved from: http://thinkg.net/david_bohm/self_society_proprioception.html](http://neurosciencenews.com/dopamine-controls-formation-brain-cells-neurons/Bohm, D. (2007). Self, society and proprioception. Retrieved from: http://thinkg.net/david_bohm/self_society_proprioception.html).

- Bolbecker, A.R., Hong, S.L., Kent, J.S., Klaunig, M.J., O'Donnell, B.F. & Hetrick, W. P. (2011). Postural control in Bipolar Disorder: increased sway area and decreased dynamical complexity. *PLoS ONE*, 6(5): e19824. doi:10.1371/journal.pone.0019824.
- Bosbach, S., Knoblich, G., Reed, C.L., Cole, J. & Prinz, W. (2006). Body inversion effect without body sense: Insights from deafferentation. *Neuropsychologia*, 44, 2950-2958.
- Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 811-824.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D.E., Grèzes, J., Passingham, R.E. & Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cereb. Cortex*, 15, 1243-1249.
- Cole, J. & Montero, B. (2007). Affective proprioception. *Janus Head*, 9(2): 299-317. Copyright © by Trivium Publications, Amherst, NY.
- Connolly, B.H. & Michael, B.T. (1986). Performance of retarded children, with and without Down Syndrome, on the Bruininks Oseretsky Test of motor proficiency. *Physical Therapy*, 66(3), 344-348.
- Corr, P. J. (2010). Automatic and Controlled Process in Behavioural Control: Implications for Personality Psychology. *Eur. J. Pers*, 24, 376-403.
- Craig, A.D. (2002). How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, 3: 655-666.
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Detskaya medicina [Infant's medicine]*. (2001). Retrieved from: <http://www.detskaya-medicyna.ru/index.php/morfofunkcionalnye-osobennosti-organov-chustv/322-dvigatelnyj-analizator.html> [In Russian].
- Freeman, G.L. & Katzoff, E.T. (1932). Muscular tension and irritability. *The American Journal of Psychology*, 44(4), 789-792.
- Ivannikov, V.A. (2010). *Основы психологии. Курс лекций*. (В серии «Мастера психологии»). [*Bases of psychology. Series of lectures. In: "Masters of Psychology" series*] SPb: Piter, 336 p. [In Russian].
- Izawa, J., Pekny, S.E., Marko, M.K., Haswell, C.C., Shadmehr, R. & Mostofsky, S.H. (2012). Motor learning relies on integrated sensory inputs in ADHD, but over-selectively on proprioception in Autism Spectrum conditions. *Autism Research*, 5(2), 124-136. doi: 10.1002/aur.1222.
- Gellhorn, E. (1964). Motion and emotion: The role of proprioception in the physiology and pathology of the emotions. *Psychological Review*, 71(6): 457-472.

Gellhorn, E. (1970). The emotions and ergotropic and trophotropic systems. *Psychologische Forschung*, 34(1), 48-66.

Gippeneiter, Yu. B. (2007). *Общаться с ребенком. Как?* [To communicate with child. How?] АСТ: Астрель [In Russian].

Gironell, A., Luitsko, L., Muiños, R. & Tous, J.M. (2012). Differences based on fine motor behaviour in Parkinson's patients compared to an age matched control group in proprioceptive and visuo-proprioceptive test conditions. *Anuario de Psicología*, 42(2), 183-197.

Glozman, J.M. & Pavlov, A.E. (2007). Влияние занятий музыкой на развитие пространственных и кинетических функций у детей младшего школьного возраста. [Effects of musical exercises on the development of spatial and kinetic functions in children of youth school age]. Психологическая наука и образование [Psychological Science and Education], 3, 35-46. [In Russian].

Goble, D.J. (2010). Proprioceptive acuity assessment via joint position matching: From basic science to general practice. *Phys Ther*, 90(8), 1176-1184. doi: 10.2522/ptj.20090399.

Goble, D.J., Noble, B.C. & Brown, S.H. (2010). Where was my arm again? Memory-based matching of proprioceptive targets is enhanced by increased target presentation time. *Neuroscience Letter*, 481(1), 54-58. Epub 2010 Jun 25. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20600603>.

Gordon Allport. (2006). In Wikipedia [In Russian]. Retrieved September, 28, 2012, from <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BB%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82,%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%BD>.

Guzman, J.N., Sanchez-Padilla, J., Wokosin, D., Kondapalli, J., Ilijic, E., Schumacker, P.T. & Surmeier, D.J. (2010). Oxidant stress evoked by pacemaking in dopaminergic neurons is attenuated by DJ-1 (Letter). *Nature*, 468: 696–700. doi: 10.1038/nature09536.

Hamilton, A. (2005). Proprioception as basic knowledge of the body. In *Basic belief and basic knowledge: Papers in epistemology*. Frankfurt: Ontos Verlag, 269-291. *Philosophical Research*, 4. Available on-line: http://www.andyhamilton.org.uk/andy_pdfs/Proprioception_as_Basic_Knowledge_of_the_Body.pdf.

Harris, C.L., Aycicegi, A. & Berko Gleason, J. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first than in a second language. *Appl. Linguistics*, 24, 561-579.

James, W. (1922). What is an emotion? In C.G. Lange & W. James (Eds.) *The emotions*. Baltimore, Md.: Williams & Wilkins.

Kimmel, M. (2013). The arc from the body to culture: How affect, proprioception, kinesthesia, and perceptual imagery shape cultural knowledge. *Integral Review*, 9(2), 300-348.

Knoblich, G. (2008). *Motor contributions to action perception*. In R. Klatzky, B. MacWhinney, & M. Behrmann (Eds.): *Embodiment, ego-Space, and action*, The 34th Carnegie symposium on Cognition. New York: Psychology Press.

Kristensen, H. & Torgersen, S. (2007). The association between avoidant personality traits and motor impairment in a population-based sample of 11-12-year-old children. *Journal of Personality Disorders*, 21(1), 87-97. doi: 10.1521/pedi.2007.21.1.87.

Lee, T. D., Swinnen, S.P. & Serrien, D.J. (1994). Cognitive effort and motor learning. *Quest*, 46(3), 328-344. doi: 10.1080/00336297.1994.10484130.

Lelard, T., Doutrelot, P-L., Pascal, D. & Ahmaidi, S. (2010). Effects of a 12-week Tai Chi Chuan program versus a balance training program on postural control and walking ability in older people. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(1): 9-14.

Liutsko, L. (2013a). Proprioception as a basis for individual differences. *Submitted for publishing*.

Liutsko, L. (2013b). *Age and sex differences in proprioception based on fine motor precision*. PhD dissertation. Barcelona: University of Barcelona. Available on-line: <http://www.tdx.cat/handle/10803/125441>.

Liutsko, L. (2012). The book review "Diagnostico Proprioceptivo de Temperamento y Caracter (Tous et al., 2012), *Anuario de psicología*, 42(3), 421-422.

Liutsko, L., Tous, J.M. & Muiños, R. (2012a). The effects of proprioception on memory: a study of proprioceptive errors and results from the Rey-Osterrieth Complex Figure in a healthy population. *Acta Neuropsychologica*, 10(4): 489-497.

Liutsko, L., Muiños, R. & Tous, J. (2012b). Relación entre inteligencia emocional basada en la información propioceptiva y rendimiento académico en alumnos de secundaria. [*Relationship between emotional intelligence based on the proprioceptive information and academic performance in secondary school pupils*]. In: Libro de abstracts [*Book of abstracts*], I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional [*The 1st National Congress of Emotional Intelligence*]. Spain: Barcelona.

Liutsko, L. & Tous, J.M. (2013). Quantitative and qualitative proprioceptive analysis of individual differences (description of Multiple sclerosis case study). *Acta Neuropsychologica*. 11(3): 315-323. doi: 10.5604/17307503.1084555.

Liutsko, L., Muiños, R. & Tous, J.M. (2014, in press). Age-related differences in proprioceptive and visuo-proprioceptive function in relation to fine motor behaviour. *European Journal of Ageing*, 1-12. doi: 10.1007/s10433-013-0304-6.

- Luria, A.R. (1932). *The nature of human conflicts*. New York: Liveright Publishers.
- McArthur, L.Z., Solomon, M.R. & Jaffe, R.H. (1980). Weight differences in emotional responsiveness to proprioceptive and pictorial stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2): 308-319.
- Mira, E. (1923). *Las correlaciones somáticas del trabajo mental*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mira, E. (1958). *Myokinetic psychodiagnosis*. (M. K. P.) New York: Logos.
- Muiños, R. (2008). *Psicodiagnóstico Miokinético: Desarrollo, descripción y análisis factorial confirmatorio [Myokinetic Psychodiagnosis: Development, description and confirmatory factorial analysis]*. PhD thesis. Barcelona: Department of Personality, Assessment and Psychological Treatments, University of Barcelona. [In Spanish, abstract in English].
- Neumann, R. & Strack, F. (2000). Approach and avoidance: The influence of proprioceptive and exteroceptive cues on encoding of affective information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 39-48. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mds.870100211/abstract>.
- Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Posture, 2008. In: Wikipedia, retrieved on-line from: <http://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B7%D0%B0> [In Russian].
- Pravilo. (2011). Retrieved September 26, 2012, from <http://zdravie74.ru/pravilo/Proprioception>.
- Proprioception. (2009). In Wikipedia. Retrieved from <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F> [In Russian].
- Repp, B.H. & Knoblich, G. (2004). Perceiving action identity: How pianists recognize their own performances. *Psychol. Sci.*, 15, 604-609.
- Robles Ortega, H. & Peralta Ramírez, M.I. (2006). *Programa para el control del estrés*. Madrid: Ediciones Pirámide (grupo Anaya, S.A.).
- Rosenbaum, D.A. (2005). The Cinderella of Psychology. The neglect of motor control in the science of mental life and behavior. *American Psychologist*, 60(4), 308-317.
- Sacks, O. W. (1985). *The Man who Mistook his Wife for a Hat and Other Clinical Tales*. New York: Summit Books.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.

Sebanz, N., Knoblich, G., Stumpf, L. & Prinz, W. (2005). Far from action-blind: Representation of others' actions in individuals with autism. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3/4), 433-454.

Sebanz, N., Knoblich, G. & Humphreys, G. W. (2008). "Cognitive Ethology" for humans: Inconvenient truth or attentional deficit? *British Journal of Psychology*, 99, 347-350.

Sechenov, I.M. (2013, originally published in 1863). *The brain's reflexes: The attempt to bring the way of origin of psychic phenomena to the physiological basis. With biography of Sechenov. I.M. Рефлексы головного мозга: Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы. С биографией И.М. Сеченова*. 6th edition. Moscow: "ЛИБРОКОМ", 128 p. [In Russian].

Scholz, W. (2010). The phenomenology of movement: Action, proprioception, and embodied knowledge. PhD thesis. University of Iowa, available on-line: <http://ir.uiowa.edu/etd/736>.

Seroka, R. (2011). Eating berries may lower risk of Parkinson's. Presented at the American Academy of Neurology's 63rd Annual Meeting in Honolulu, 9-16th of April, 2011. Shin, Y. (1999). The Effects of a Walking Exercise Program on Physical Function and Emotional State of Elderly Korean Women. *Public Health Nursing*, 16(2): 146-154. doi: 10.1046/j.1525-1446.1999.00146.x.

Teasdale, N. (2012). *Movement and balance control limitations related to obesity*. In: Books of abstracts (Eds: Slomka, K. and Juras, G.). International Scientific Conference Motor Control 2012 – From Theories to Clinical Applications, p. 19. Poland, Wisla.

Tous, J. M., Vidal, J., Viadé, A. & Muiños, R. (2002). Relaciones empíricas entre niveles de anticuerpos y actividad motora propioceptiva según puntuaciones en tres escalas verbales de personalidad. Comunicación. *III Congreso Iberoamericano de Psicología clínica y Salud*. Venezuela: Caracas.

Tous, J. M., Viadé, A., Chico, E. & Muiños, R. (2002). Aplicación del Psicodiagnóstico Miocinético revisado (PMK-R) al estudio de la violencia. Comunicación. *III Congreso Iberoamericano de Psicología clínica y Salud*. Venezuela: Caracas.

Tous, J. M., Muiños, R., Chico, E. & Viadé, A. (2004). Evaluación de la impulsividad a través del PMK-R, el BFI y la F/DIE en una muestra de internos penitenciarios. Comunicación. *VII European Conference on Psychological Assessment*. Spain: Malaga.

Tous, J.M., Grau, A., Viadé, A. & Muiños, R. (2005). Kinematical analysis of proprioceptive handwriting in patients with personality disorders. Comunicación. *9th European Congress of Psychology*. Spain: Granada.

Tous J.M., Viadé, A. & Muiños, R. (2007). Validez estructural de los lineogramas del psicodiagnóstico miocinético, revisado y digitalizado (PMK-RD) [Structural validity of li-

neograms of myokinetic psychodiagnosis, revised and digitalised (PMK_RD)]. *Psicotema*, 19(2), 350-356.

Tous, J.M. (2008). *Diagnostico Propioceptivo del Temperamento y el Carácter DP-TC*. [Proprioceptive diagnosis of temperament and carácter]. Barcelona: University of Barcelona.

Tous Ral, J.M., Muiños, R., Tous López, O. & Tous Rovirosa, J.M. (2012). *Diagnóstico propioceptivo del temperamento y el carácter*. [Proprioceptive diagnostic of temperament and carácter]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Tous-Ral, J.M., Muiños, R., Liutsko, L. & Forero, C.G. (2012). Effects of sensory information, movement direction and hand use on fine motor precision. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1): 261-272. doi: 10.2466/25.22.24.PMS.115.4.261-272.

Tous, J.M., Muños, R. & Liutsko, L. (2014, *in press*). Personality differences of applicants for the gun license (proprioceptive and verbal tests). *Los Anales de psicología*, 30(3): . doi: 10.6018/analesps.30.3.171121.

Tse, S.K. & Bailey, D.M. (1992). Tai-chi and postural in the well elderly. *Am J Occup Ther*, 46: 296-300.

Uchiyama, I., Anderson, D.I., Campos, J.J., Witherington, D., Frankel, C.B., Lejeune, L. & Barbu-Roth, M. (2008). Locomotor experience affects self and emotion. *Developmental Psychology*, 44(5): 1225-1231. Weimer, A., Schatz, A, Lincoln, A., Ballantyne, A. & Trauner, D. (2001). "Motor" impairment in Asperger Syndrome: Evidence for a deficit in proprioception. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22(2), 92-101.

Willis, L.M., Shukitt-Hale, B. & Joseph, J.A. (2009). Modulation of cognition and behaviour in aged animals: role for antioxidant- and essential fatty acid-rich plat foods. *Am j Clin Nutr*, 89(5), 1602S-1606S.

Escritura emocional autorreflexiva: una herramienta del orientador para el manejo del estrés en el alumno

Self-reflexive emotional writing: An orientator tool to handle with students' stress

Verónica Gutiérrez Hernández, Iliana Pamela Velasco Medina, Catalina Jiménez Sanjurjo

verito_gh13@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Resumen. El estrés es una reacción fisiológica del organismo. Pero muchas veces ese mecanismo que no es más que una forma de defensa del cuerpo puede alargarse en el tiempo y acabar convirtiéndose en una alteración psicológica y física. Esa alteración es a lo que con más frecuencia se denomina estrés.

Existe una gran cantidad de literatura científica que apoya la hipótesis que hablar o escribir acerca de las propias experiencias traumáticas tiene efectos positivos en la salud física y psíquica (Pennebaker, 1990; 1995; 2004). En este escrito se presenta brevemente una herramienta sencilla que el orientador puede llevar a cabo dentro de su trabajo diario con estudiantes.

El procedimiento básico desarrollado por James Pennebaker y modificado de acuerdo a las necesidades de la psicología educativa consta de algunas reflexiones desde una perspectiva constructivista post-rationista que pueden permitir comprender mejor los procesos que intervienen cuando escribimos o hablamos sobre acontecimientos que están generando un daño emocional en nuestra persona y finalmente se exponen algunas variables a tener en cuenta que podrían permitir mejorar la eficacia de esta técnica.

La escritura terapéutica proporciona la posibilidad de acceder al innato potencial creativo así como descubrir las emociones y pautas del pensamiento más inconscientes. Con ello se contribuye a reducir el estrés mental reforzar la autoestima e incluso a fortalecer el sistema inmunológico Pennebaker (2004).

Palabras clave: estrés, escritura terapéutica, emociones

Abstract. Stress is a physiological reaction of human body. But sometimes, this way of human body defense can reach out as time goes by until it finally becomes a physical and psychological disturbance. This alteration is frequently named stress.

There is a huge amount of scientific literature which supports the hypothesis of talking or writing about the own traumatic experiences has positive effects over physical and psychological health (Pennebaker, 1990; 1995; 2004). The current writing briefly exposes a simple strategy that the school guide can build up with the students in the quotidian work.

The basic procedure was developed by James Pennebaker and it has been modified according to the Educational Psychology needs, it consists of some reflections from a constructivist post rationalist perspective that enable better understanding of the processes that interfere when

writing or talking about events which are causing an emotional smash up in people. Finally, this document will present some variables to be considered in order to improve the efficiency of this strategy.

Therapeutic writing provides the possibility of accessing creative unborn potential as well as discovering emotions and patterns in a more comprehensive way. It contributes to reduce mental stress, reinforce self-esteem and, it also strength the immunological system (Peenebaker, 2004).

Key words: stress, therapeutic writing, emotions

Introducción

El estrés es una reacción fisiológica del organismo. Cuando el ser humano se encuentra sometido a una amenaza o a una demanda que parece difícil de asumir, se produce una reacción que ayuda a superarlo. El cuerpo se prepara para esa exigencia especial pero muchas veces ese mecanismo no es más que una forma de defensa del cuerpo que puede alargarse con el tiempo y convertirse en una alteración psicológica y física. Esta alteración es lo que frecuentemente se denomina estrés.

De acuerdo a Lázarus y Folkman (1986), existen dos tipos de estrés, el denominado eustrés o estrés positivo que es una reacción conductual direccionada hacia el logro de metas y el estrés negativo o distrés, que se identifica como una reacción fisiológica donde la persona tiene poco control de la situación.

El alumno constantemente se enfrenta a situaciones que le generan estrés en cualquiera de sus dos modalidades, tales como la presentación de exámenes, entrega de proyectos, disciplina al interior de las instituciones educativas, situación económica limitada, relaciones interpersonales, conducta sexual, entre otros aspectos.

Las reacciones observables ante tales situaciones pueden ir desde apatía hasta comportamiento agresivo entre compañeros, e incluso hacia los docentes o personal administrativo. Con base en lo anteriormente expuesto se propone una técnica sencilla de escritura denominada "Escritura Emocional Autorreflexiva", basada en la propuesta del Dr. James Pennebaker para brindar al alumno herramientas de autocontrol emocional que disminuyan las reacciones arriba mencionadas. Al respecto, existe una gran cantidad de literatura científica que apoya la hipótesis de que hablar o escribir acerca de las propias experiencias (incluso traumáticas) tiene efectos positivos en la salud física y psíquica (Pennebaker, 1990; 1995; 2004). Se propone, desde la experiencia de las autoras, una herramienta sencilla que el orientador puede llevar a cabo en su trabajo diario con el alumno.

Fundamentación

La Organización Mundial de la Salud (OMS), ha definido al estrés como el conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción.

Domínguez y Cruz (2005) definen “Estrés como la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona”.

El resultado fisiológico de este proceso es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confrontarla violentamente. También se puede notar que el estrés psicológico se presenta cuando un individuo evalúa su entorno como amenazante, y considera que sus recursos personales son insuficientes, por lo que pone en peligro su bienestar (Lázarus y Folkman, 1986).

El resultado de este proceso fisiológico es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confrontarla.

A partir de la toma de conciencia del estrés, se han realizado estudios y propuesto estrategias para moderar el impacto que pueda tener en distintas poblaciones (y las pérdidas económicas que conlleva) considerando que muchas veces se confundía con pereza, desgano o falta de voluntad.

En el caso particular del alumno, éstas últimas circunstancias con que suele confundirse, en muchos casos, ocasiona situaciones extremas como el abandono escolar, el bajo rendimiento académico, reacciones agresivas en contextos tales como el núcleo familiar, relaciones interpersonales o relaciones laborales (según sea el caso) y evidentemente, el contexto escolar.

De acuerdo a Lázarus y Folkman (1986), existen dos tipos de estrés:

1. **Eustrés (+):** Reacción conductual direccionada hacia el logro de metas.
2. **Distrés (-):** Reacción fisiológica donde la persona tiene poco control de la situación.

Este último tipo de estrés es el que causa conflicto en la persona, sin embargo existen un sinnúmero de técnicas desde distintas perspectivas tanto psicológicas como no psicológicas, que brindan alternativas para el manejo efectivo del estrés, entre ellas se encuentra la escritura.

La escritura terapéutica proporciona la posibilidad de acceder al innato potencial creativo así como descubrir emociones y pautas del pensamiento más conscientes. Con ello se contribuye a reducir el estrés mental, reforzar la autoestima e incluso fortalecer el sistema inmunológico. En definitiva se pueden conseguir beneficios tanto a nivel psicológico como a nivel físico en general.

El procedimiento básico desarrollado por Pennebaker (1994) y modificado de acuerdo a las necesidades de la psicología educativa consta de algunas reflexiones desde una

perspectiva constructivista post-racionalista que pueden permitir comprender mejor los procesos que intervienen cuando se escribe o se habla sobre acontecimientos que están generando un daño emocional en la persona. Como parte del presente documento se exponen algunas variables a tener en cuenta que podrían permitir mejorar la eficacia de esta técnica.

A manera de antecedente, se identifica en 1990 la propuesta de Salovey y Mayer de la Universidad de Yale quienes retoman el término “Inteligencia Emocional” (I. E.), con el propósito de subrayar la importancia que tienen las emociones en los procesos adaptativos y en los intelectuales. La definieron como: “la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y la de los demás, para discriminar entre ellas y regularlas, utilizando esta información para solucionar los problemas”.

Salovey y Mayer identificaron 4 áreas de la Inteligencia Emocional:

1. Percepción, evaluación y expresión de la emoción.
2. Facilitación emocional del pensamiento.
3. Entendimiento y análisis de las emociones; utilización del conocimiento emocional.
4. Regulación adaptativa de la emoción.

En México Olvera, Domínguez y Cruz (1998) como resultado de varias investigaciones definieron la Inteligencia Emocional como: “la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

Observar y evaluar sus emociones y la de otros.

Regular sus emociones.

Ser capaz de expresarlas oportunamente.

Compartir sus dificultades oportunamente.

Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.

Mantener elevada la motivación.

Mantenerse perseverante en el logro de metas.

Asimismo plantearon otras áreas relacionadas con la Inteligencia Emocional: Lenguaje Emocional, Control de Impulsos, Adaptación Emocional, Revelación Emocional, Esperanza y Empatía (Cruz, 2000).

Uno de los elementos importantes de la Inteligencia Emocional son los estilos de afrontamiento positivos; por ejemplo, tener pensamientos agradables, buscar solución a los problemas, relajarse, etc. Sin embargo, existen estilos de afrontamiento que son menos adaptativos emocionalmente como es la Rumiación.

La Rumiación fue definida por Nolen-Hoeksema, McBride y Larson (1997) como: El afocamiento pasivo en pensamientos desadaptativos o pensamientos catastróficos,

por ejemplo: “Si yo hubiera contestado, si hubiera llegado antes”. Insistir en fracasos y ahogarse en lamentos es un estilo desafortunadamente muy común y generalizado.

Desde los años ochenta James Pennebaker ha desarrollado con sus colaboradores una técnica de escritura que se viene utilizando en la investigación clínica y empírica. Es una técnica relativamente sencilla y dado los sorprendentes resultados conseguidos se considera oportuno hacer una descripción relativamente detallada de la misma. En el ejercicio básico de escritura la persona debe escribir durante unos veinte minutos cada día durante cuatro días sobre una experiencia traumática o una experiencia que le haya afectado profundamente, en la que siga pensando frecuentemente, sueñe con ella o murmure regularmente sobre la misma. Debe escribir de forma continuada sin tener en cuenta las reglas gramaticales o sintácticas y pensar que lo escrito es absolutamente personal y que no debe compartirlo con nadie (se debe escribir exclusivamente para uno mismo).

Las instrucciones propuestas para el primer día por Pennebaker (2004) son las siguientes: “Recuerda que éste es el primero de los cuatro días de escritura emocional. Para el trabajo de hoy, tu objetivo es escribir sobre tus pensamientos y sentimientos más íntimos sobre el trauma o convulsión emocional que más haya influido en tu vida.

En tu escrito, explora el acontecimiento y cómo te ha afectado realmente. Para hoy, puede ser beneficioso simplemente escribir sobre el acontecimiento en sí mismo, cómo te sentiste cuando ocurrió, y cómo te hace sentir ahora. A medida que escribas sobre este acontecimiento, podrías empezar vinculándolo a otros aspectos de tu vida. Por ejemplo, ¿cómo está relacionado con tu infancia y tus relaciones con tus padres y miembros cercanos de la familia? ¿Cómo está conectado a aquellas personas que más has querido, temido o te hayas enfadado? ¿Cómo está relacionado este malestar con tu vida actual, tus amigos y familia, tu trabajo, y tu lugar en la vida? Sobre todo, ¿cómo está este acontecimiento relacionado con quién has sido en el pasado, quién te gustaría ser en el futuro, y quién eres ahora? En el escrito de hoy, es particularmente importante que examines francamente tus emociones y pensamientos más íntimos alrededor de este malestar en tu vida. Recuerda escribir sin parar durante veinte minutos. Y nunca olvides que este escrito es para ti y solo para ti. Al final de tus veinte minutos de escritura emocional, lee la sección “Pensamientos Post-Escritura”.

En el segundo día se dan instrucciones parecidas pero pidiendo profundizar más en los más íntimos sentimientos y pensamientos revisando el efecto que ha tenido en las distintas áreas de la vida y las posibles responsabilidades personales de los efectos del trauma.

El tercer día de escritura hace hincapié en la necesidad de explorar desde diferentes perspectivas y puntos de vista los acontecimientos. También se pide enfocar los temas íntimos que nos hace más vulnerables.

Por último, en el cuarto día se pide a la persona que reflexione sobre lo escrito en los últimos días valorando si hay asuntos no confrontados, si ha aprendido, perdido y ganado algo como resultado de la experiencia traumática. Además se sugiere explorar en qué medida esta experiencia ha marcado su comportamiento futuro. Este día de escritura termina sugiriendo a la persona construir una historia que permita dar sentido a todos los aspectos relacionados con el trauma. Después de cada día de escritura es conveniente que la persona rellene un cuestionario de “pensamientos post-escritura” de evaluación de la experiencia de escribir en el que se tiene que valorar con una escala de 10 puntos en qué medida uno ha expresado sus sentimientos y pensamientos más íntimos, si ha sentido tristeza, malestar o felicidad y si el ejercicio ha sido valioso y significativo (Pennebaker, 2004).

Existen explicaciones coherentes con el modelo constructivista post-racionalista desarrollado por Arciero (2004; 2006) y Guidano (1994) que respalda el uso de esta herramienta.

Arciero (2004, 2006) ha desarrollado un modelo de la identidad personal que permite entender los procesos de cambio y los procesos que nos mantienen siempre iguales en el tiempo. Es decir, permite articular aquellos aspectos inmutables de nosotros mismos (aquellas características recurrentes que nos identifican como los mismos independientemente de las circunstancias, el carácter, los rasgos emocionales) con aquellos aspectos más circunstanciales, que acontecen en el día a día, los estados emocionales).

El proceso por el cual lo nuevo, lo discrepante o aquello traumático (ipseidad) puede ser integrado en nuestro sentido de estabilidad personal (mismidad) es la narración de los hechos en una historia cohesionada y coherente (identidad narrativa) Es poner en secuencia la experiencia del vivir, la mezcla del acontecer, de lo que pasó y aquel sonido de fondo que es uno mismo (Arciero, 2004), a través de la identidad narrativa se articula una dialéctica entre el recuerdo y el futuro (espacio de la memoria y el horizonte de la esperanza), dos maneras de estar en el tiempo que se influencia una a la otra. Si un acontecimiento nuevo cambia el horizonte de las expectativas (proyecto personal) al mismo tiempo afectan al espacio del recuerdo.

Los ejercicios de escritura emocional facilitan la tarea de secuenciar narrativamente los hechos traumáticos permitiendo construir un puente entre quién se es antes del suceso y quién se es en la actualidad, de manera que permite vislumbrar un horizonte de expectativas que hacen más viable el personaje de la historia personal y la historia misma donde se inserta el personaje. Aquello que aconteció en el pasado y que no pudo ser comprendido y asimilado es organizado a través de la narración de manera que pueda formar parte del carácter y la personalidad.

Escribir sobre un suceso traumático podría facilitar desarrollar aquellos aspectos inmutables del carácter integrando las emociones perturbadoras en una unidad coherente.

A través de la narración se cohesionan los acontecimientos vividos en una totalidad que puede ser comprendida. Por ello, los ejercicios de escritura emocional pueden facilitar la integración de los imprevistos de la vida (los traumas) en un sentido de unidad que facilita la comprensión y manejo de las emociones, percepciones y acciones relacionadas con el hecho traumático. En la historia escrita se construye un personaje que tiene que autorreferirse los sucesos acontecidos de manera que puedan ser vividos como variaciones dentro del propio sentido de estabilidad personal.

Aplicado a la educación esta técnica ha resultado útil en el ejercicio profesional del orientador (con base en la experiencia de las autoras), toda vez que brinda la oportunidad de tener un mejor conocimiento del alumno, accediendo de una manera sutil a su problemática particular, lo cual permite identificar casos especiales y atenderlos o canalizarlos para una atención adecuada y oportuna, asimismo favorece la confianza hacia el orientador y la apertura sobre cuestiones de fondo que le están causando conflicto y sobre las cuales le es muy complejo expresar abiertamente. Muchas ocasiones son la causa del ausentismo, el bajo rendimiento escolar e incluso el abandono de la escuela.

Objetivo

Proporcionar al orientador una herramienta accesible que permita manejar el estrés del alumno con el fin de optimizar el desarrollo cognitivo

Desarrollo

Escritura emocional autorreflexiva

Desde los años ochenta James Pennebaker ha desarrollado con sus colaboradores una técnica de escritura que se viene utilizando en la investigación clínica y empírica. Es una técnica relativamente sencilla y dado los sorprendentes resultados conseguidos se considera oportuno hacer una descripción relativamente detallada de la misma. En el ejercicio básico de escritura la persona debe escribir durante unos veinte minutos cada día durante cuatro días sobre una experiencia traumática o una experiencia que le haya afectado profundamente, en la que siga pensando frecuentemente, sueñe con ella o murmure regularmente sobre la misma. Debe escribir de forma continuada sin tener en cuenta las reglas gramaticales o sintácticas y pensar que lo escrito es absolutamente personal y que no debe compartirlo con nadie (se debe escribir exclusivamente para uno mismo).

Los ejercicios de escritura emocional facilitan la tarea de secuenciar narrativamente los hechos traumáticos permitiendo construir un puente entre quién se es antes del suce-

so y quién se es en la actualidad, de manera que permite vislumbrar un horizonte de expectativas que hacen más viable el personaje de la historia personal y la historia misma donde se inserta el personaje. Aquello que aconteció en el pasado y que no pudo ser comprendido y asimilado es organizado a través de la narración de manera que pueda formar parte del carácter y la personalidad.

Escribir sobre un suceso traumático podría facilitar desarrollar aquellos aspectos inmutables del carácter integrando las emociones perturbadoras en una unidad coherente. A través de la narración se cohesionan los acontecimientos vividos en una totalidad que puede ser comprendida. Por ello, los ejercicios de escritura emocional pueden facilitar la integración de los imprevistos de la vida (los traumas) en un sentido de unidad que facilita la comprensión y manejo de las emociones, percepciones y acciones relacionadas con el hecho traumático. En la historia escrita se construye un personaje que tiene que autorreferirse los sucesos acontecidos de manera que puedan ser vividos como variaciones dentro del propio sentido de estabilidad personal.

Aplicado a la educación esta técnica ha resultado útil en el ejercicio profesional del orientador (con base en la experiencia de las autoras), toda vez que brinda la oportunidad de tener un mejor conocimiento del alumno, accediendo de una manera sutil a su problemática particular, lo cual permite identificar casos especiales y atenderlos o canalizarlos para una atención adecuada y oportuna, asimismo favorece la confianza hacia el orientador y la apertura sobre cuestiones de fondo que le están causando conflicto y sobre las cuales le es muy complejo expresar abiertamente. Muchas ocasiones son la causa del ausentismo, el bajo rendimiento escolar e incluso el abandono de la escuela.

Desarrollo de la técnica

Esta técnica (con los ajustes realizados para aplicarla al ámbito educativo) requiere tan sólo de hojas blancas y un bolígrafo. Consiste en solicitar al alumno (o cualquier persona) colocar la letra A en el primer escrito que realizará, se le indica primeramente que piense en algún evento, circunstancia, persona, etc., que le esté causando conflicto, puede ser una situación pasada (incluso de la infancia) o presente, y que describa lo mayormente posible (en caso de tener tiempo limitado se puede indicar la cantidad considerable de que dispone).

Se le especifica que nadie leerá lo que escriba ni está obligado a compartirlo con el grupo (en caso de que la técnica se aplique bajo este esquema), asimismo se le solicita manifestar los sentimientos y emociones que le causó o causa tal evento.

Cuando el alumno ya ha identificado la situación procede a escribir hasta concluir el escrito o el tiempo asignado, según corresponda.

Posteriormente se solicita colocar la letra “B” en el siguiente escrito y se le indica que debe escribir de nuevo el mismo hecho pero ahora en tercera persona, se le puede sugerir comenzar como en el siguiente ejemplo: “Juan es un chico de 17 años que vive en la ciudad de Toluca y en este momento se siente triste porque...”

Cuando ya ha concluido se procede a colocar la letra “C” en otra hoja en blanco y se le solicita volver a escribir el mismo hecho pero ahora se sugiere comenzar como en el siguiente ejemplo: “Me contaron que Juan es un chico de 17 años que vive en la ciudad de Toluca y en este momento se siente triste porque...”

Al concluir se le indica que con sus escritos puede hacer lo que desee, conservarlos, romperlos, tirarlos al cesto de basura, quemarlos e incluso compartirlos con el orientador si lo considera necesario.

Se sugiere a partir de la aplicación de la técnica, motivar constantemente al alumno a escribir, haciéndole saber del impacto positivo que tendrá en todas sus áreas de desarrollo.

Los resultados favorables de la técnica se han advertido (aun cuando no se cuenta con un registro formal) a través de la utilización de termómetros de temperatura corporal, una herramienta de biofeedback (retroalimentación biológica), los cuales arrojan datos medibles de la disminución de los niveles de estrés por medio de la escritura emocional autorreflexiva.

Discusión

La escritura emocional autorreflexiva permite al alumno disminuir sus niveles de estrés, al encontrar un medio para expresar emociones y sentimientos sin sentirse juzgado ni invadido.

La técnica permite al orientador identificar casos especiales para brindar atención de la misma naturaleza o, en su caso, canalizar a otra institución para que el alumno reciba la atención adecuada de acuerdo a su particular necesidad.

Fortalece la comunicación y confianza que el alumno perciba hacia el orientador.

Derivado de la experiencia en el uso de la técnica con los alumnos, se propone el siguiente proceso de atención:

1. Realización de la técnica de Escritura Emocional Autorreflexiva.
2. Identificación de casos especiales.
3. Atención personalizada (en caso necesario)
4. Canalización (en caso necesario).

Asimismo, y aun cuando pareciera innecesario, se sugiere ser especialmente cuidadoso con el aspecto de confidencialidad, ya que ordinariamente, se plasman en los escritos situaciones realmente complejas para el alumno, las cuales no compartiría fácilmente con cualquier persona.

Por otra parte y de ser posible, también se sugiere adquirir al menos un termómetro de temperatura corporal o alguna otra herramienta de retroalimentación biológica, que permita tener los registros de temperatura inicial y temperatura final, por ejemplo, al concluir la técnica, ya que de este modo es posible que el alumno identifique la eficacia de la técnica en su caso particular.

Finalmente se propone el uso frecuente de la técnica por parte del orientador para que pueda asimismo, aportar su propia experiencia al momento de llevarla a la práctica con el alumno.

Bibliografía

Arciero, G. (2004). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal*. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas.

Arciero G. (2006). *Sulle tracce di sé*. Bollati Boringhieri editore.

Guidano V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Paidós.

Cruz, M. A. (2000). El papel de la inteligencia emocional en el desempeño académico a corto plazo de estudiantes de ingeniería de la escuela superior de ingeniería, mecánica y eléctrica del instituto politécnico nacional. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Domínguez, T. B. y Cruz, M.A. (2005). Investigación Psicológica en el estudio y tratamiento del estrés postraumático, UAMI, Itaca, México.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Martínez Roca.

Olvera, Y., Domínguez, B. y Cruz, A. (1998). "Vínculos entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes mexicanos de ingeniería, IPN". Memorias del congreso mundial de terapias cognoscitivas y conductuales, Acapulco, Gro. México. Julio 21-26. pág. 247.

Nolen-Hoeksema, S., McBride, A. y Larson, J. (1997). Ruminatión and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*.

Pennebaker J. W. (1990). *Opening up: the healing power of confiding in others*. N.Y. William Morrow. El arte de confiar en los demás. España: Alianza

Pennebaker J.W. (1995). Emotion, disclosure and health. United States: American Psychological Association.

Pennebaker J.W. (2004). Writing to Heal. A guided journal for recovering from trauma and emotional upheaval. New Harbinger Publications, Inc.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Intelligence emotional. Imagination, Cognition and Personality.

Desenvolupament de les competències socials en cicles formatius sanitaris

Development of the social skills in sanitary formative cycles

Mònica Negredo Esteban, Elena Lopez, M^a José Jiménez

ibpr00221@ibonanova.cat

Institut Bonanova

Resum. La tutoria és el conjunt d'accions educatives individuals i de grup que contribueixen al desenvolupament personal de l'alumnat per tal d'assolir un millor creixement personal i integració social. Treballar els valors universals i personals ens ajuda a créixer emocionalment i per tant a viure i conviure amb totes les persones amb les quals ens comuniquem a diari. Per una altra banda és necessari identificar aquells valors propis de la nostra professió i transmetre-ho als nostres alumnes donant un valor afegit a totes aquelles competències tècniques establertes en el currículum.

L'acció tutorial i l'educació emocional ens permet complementar aquesta formació amb aprenentatges basats en l'adquisició de les competències personals i habilitats socials necessàries per a les nostres relacions per una banda dins l'equip de treball, entorn en el que molt aviat es trobaran els nostres alumnes, i per altre banda per millorar les habilitats socials imprescindibles per a viure i conviure amb els nostres semblants.

Paraules clau: Acció tutorial, educació emocional i competències personals

Abstract. Tutoring is the set of individual and group educational actions that contribute to the students' personal development in order to attain better personal growth and social integration. Working on universal and personal values helps us to grow emotionally and, therefore, to live in harmony with all the people we communicate with every day. On the other hand, it is necessary to identify the values of our own profession and pass them on to our students, adding value to all the technical skills established in the curriculum.

Tutoring action and emotional education allow us to complement the educational process with learning based on the acquisition of the personal and social skills necessary for developing positive relationships in the work team, environment our students will soon be in, as well as in the other contexts of their daily lives.

Key words: Tutoring action, emotional education and personal skills

Introducció

L'Institut Bonanova és un centre de Formació Professional sanitària i sociosanitària. Els alumnes, un cop s'insereixin a l'àmbit laboral, participen en activitats referides a l'atenció del pacient/usuari; ja fent atenció directa (auxiliars d'infermeria, tècnics en atenció a persones en situació de dependència, tècnics superiors en radioteràpia, en imatge pel diagnòstic...), o en serveis de suport on els alumnes s'insereixen en un equip de Treball (Documentació Sanitari, Anatomia Patològica Laboratori...) Es per ai-

xò que podem afirmar que per la realització del seu treball hauran de tenir una competències no només professionals sinó també aquelles relacionades amb el tracte amb els companys , usuaris, caps de servei...

A més, les noves polítiques d'empreses estan basades en la formació de l'equip humà i les seves relacions en tot el sistema empresarial, es per aquest motiu que cada vegada més, les entrevistes de treball i els currículums dels professionals estan centrats en demostrar les capacitats en competències i habilitats socials. El domini professional és el punt de partida per incorporar-se al món laboral però aquest domini ha d'anar acompanyat del nostre valor afegit com a persones , valor que volem transmetre com a eix clau dins el nostre institut.

Es per això que no només dediquem els nostres esforços en impartir contingut tècnics sinó que també donem importància a l'educació emocional. Amb l'objectiu de fer conscient a l'alumne de la importància de les emocions i de la seva regulació hem dissenyat un currículum on s'inclou un crèdit, anomenat Desenvolupament de competències socials i instrumentals. Aquest crèdit dona recolzament a l'acció tutorial que duem a terme al nostre Institut: devolució de juntes, problemàtiques individuals, seguiment de projecte curricular del centre (PCC) i del dia a dia dels professors, entre d'altres.

A partir de les inquietuds manifestades per tutors dels diferents cicles, durant el curs 11/12 es va fer un grup de treball per revisar el pla d'acció tutorial (PAT) i les programacions de tutoria per orientar-les cap a la formació de l'alumnat en competències personals i professionals, útils per a la seva incorporació en el món laboral. Per la seva posada en marxa vàrem contar amb la col·laboració d'un expert en Coaching en Lideratge a les Organitzacions.

Com a resultat d'aquest treball, els tutors i coordinadors dels diferents cicles formatius del institut vàrem valorar la necessitat de treballar amb els alumnes les emocions, ja que era la única forma de poder implementar el PAT a les aules. Degut a que la majoria érem professionals especialitzats en el ram sanitari i no teníem cap formació relacionada amb l'Educació Emocional vàrem demanar ajuda al GROP.

Dins d'aquest grup de treball ens vàrem plantejar els següents objectius:

Identificar els valors professionals associats a cada cicle.

Identificar els valors individuals per potenciar el desenvolupament personal

Planificar estratègies per a la incorporació progressiva d'aquests valors individuals i professionals.

Desenvolupament

Dins del CF Cures Auxiliars d'infermeria (TCAI) aquest crèdit té 90h de les quals 60h hores corresponen a l'aprenentatge de les competències socials (habilitats cognitives i socials, Valors i competències socials) i 30h a les competències instrumentals (tècniques estudi, competències en aplicacions informàtiques i oratòria)

Per la realització d'aquest crèdit no hi ha una programació estricta, el que sí que hi ha definit és la finalitat del mateix. La programació base del crèdit respon als punts generals que es treballen com a fil conductor de la matèria. Tot i així aquesta programació és flexible adaptant-se a les necessitats grupal i individuals que al llarg del curs apareguin. Aquest punts són:

1. Acol·lida
2. Coneixement
3. Seguiment del procés d'ensenyament - aprenentatge (E/A).
4. Avaluació
5. Orientació
6. Informació

El fet de ser una planificació flexible ens permet fer una atenció individualitzada al grup. Un cop definit el seu perfil planifiquem quines accions trobem més encertades per al desenvolupament d'aquests objectius pautats. Tot i això, trobem punts de trencament amb aquesta rutina ja que també són moments de treball els diferents conflictes, incidències o altres casuístiques que sorgeixen al llarg de l'any. D'aquesta forma seguim treballant valors i habilitats socials adaptant-nos al dia a dia.

La metodologia emprada és molt variable i no només depèn de les necessitats del grup sinó també del perfil del tutor. Cada un de nosaltres som diferents tant en formació com en personalitat. Hi ha que utilitzen només un debat o d'altres dinàmiques amb la posterior reflexió. El motor que ens mou és el mateix per a tots: "Els alumnes", la manera d'arribar a ells i les estratègies són diferents en funció per tant del grup, del tutor i del perfil professional que estem formant. El que sí és important es veure l'evolució dels nostres alumnes i els canvis que esdevenen durant tot el curs, canvis que queden recollits en l'avaluació final del crèdit.

El tutor del grup és el dinamitzador. Aquest és un professional del sector sanitari pel que també imparteix altres matèries en el cicle formatiu corresponent, amb la qual cosa és coneixedor de les competències tècniques, personals i socials inherents a la professió i, per tant, pot treballar la gestió de les emocions vinculades a la professió, juntament amb la resta de l'equip docent.

L'avaluació d'aquest crèdit es realitza mitjançant l'observació i participació dels alumnes en totes les activitats d'aprenentatge proposades a l'aula pel tutor. Amb aquesta informació valorem l'evolució tant en les competències socials com les instrumentals. I ho plasmem en una graella que valora amb uns percentatges específics els punts següents:

1. Respecte/ tolerància i assertivitat
2. Capacitat d'anàlisi crític /autocrítica/ reflexió
3. Responsabilitat (vers el seu procés acadèmic i personal)
4. Compromís i solidaritat grupal.

Per aconseguir una evolució òptima en aquests punts necessitem fer-los conscients de les seves pròpies emocions, de la necessitat d'una autoregulació i de saber reconèixer les emocions a l'altre persona, sigui company de treball o usuari.

Per nosaltres, com a escola que promou aquestes competències ja esmentades anteriorment, és important també conèixer la opinió, visió i per tan avaluació dels nostres alumnes envers el tutor. Per tant podem parlar d'una avaluació bidireccional ja que avaluem als alumnes i ells ens valoren a nosaltres i en la nostra tasca com a tutors. La forma de fer-lo és mitjançant un qüestionari on hi ha preguntes tancades i obertes, donant-lis la possibilitat d'expressar la seva opinió i fer suggeriments. Amb les aportacions dels alumnes intentem millorar les nostres accions tutorial.

Resultats

El resultat d'aquest treball ha estat un nou PAT on s'estableixen les directrius bàsiques de la tutoria del centre, un nou format de full de programació i seguiment de les tutories grupals. També hem creat un espai comú al directori on cada tutora va penjant totes aquelles activitats o dinàmiques que realitza amb el seu grup, fomentant l'intercanvi de coneixement individual, al servei de tots.

Paral·lelament a això, i veient la importància de seguir treballar i aprofundir en l'Educació Emocional per tal de millorar les competències socials, la filosofia d'aquest crèdit ja s'està introduint també en els cicles formatius de grau superior, amb l'ajuda del GROU, i més concretament de la Laia Mestres.

Discussió

Els nostres alumnes han de millorar i gestionar les seves habilitats emocionals i així prendre consciència i reconèixer els valors propis i els col·lectius per tal de millorar les

habilitats socials bàsiques, imprescindibles pel desenvolupament de les seves competències personals, socials i professionals

Creiem que aquesta pèrdua de valors és conseqüència directa del nou model social, en el qual, especialment els joves, no han estat educats en una cultura d'esforç, compromís, responsabilitat, i en conseqüència amb falta d'organització per a gestionar la seva vida diària.

Bibliografía

Programa d'Acció Tutorial. IES Bonanova. Barcelona: 2012.

Superando barreras intrapsicológicas e interpsicológicas para lograr el bienestar emocional

Removing intrapsychological and interpsychological barriers to achieve emotional wellbeing

M^a Núria Valls Molins, Concepción Millán Pérez

mvalismolins102@gmail.com

Grupo DIM (Didáctica y Multimedia) UAB (Universidad Autónoma de Barcelona), Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Resumen. Según Vygotsky (1979), el lenguaje es un proceso “intrapsicológico” e “interpsicológico”. Los niños, al desarrollar el pensamiento, lo hacen en base a un lenguaje intrapsicológico. En la comunicación con los demás, lo hacen en un proceso de lenguaje interpsicológico. Clasificaremos las barreras que dificultan esta comunicación en intrapsicológicas, cuando los niños han interiorizado el miedo, la ansiedad, la tensión, la depresión, etc. y interpsicológicas, causadas por interacciones sociales negativas, como la falta de comunicación. La ZDPE “Zona de desarrollo próximo emocional” se puede definir como aquel espacio que ensancha el bienestar emocional de la persona según las ayudas que la persona recibe desde el entorno de tipo social, afectivo, que constituyen un apoyo emocional para ellas.

Definimos los puentes o lazos emocionales como una “Zona de desarrollo próximo emocional” (ZDPE), según la concepción de Vygotsky (1995) ZDP aplicada a los aprendizajes. Estos lazos emocionales se establecen mediante la comunicación verbal y no verbal. Los lazos positivos aumentan la confianza y la autoconfianza. Analizaremos esta realidad en el ámbito de la educación y definiremos el lenguaje basándonos en la TAC “Teoría de la acción comunicativa” de J. Habermas (1987).

Una forma de superar las barreras es fomentar la resiliencia. Siguiendo a Daniel Siegel (2012), podemos decir que aprender a afrontar las adversidades y superarlas, no sólo modifica la conducta del niño o niña, sino que también modifica su cerebro.

Palabras clave: bienestar emocional y entendimiento intersubjetivo, lazos emocionales, comunicación verbal y no verbal, superación de barreras intrapsicológicas e interpsicológicas

Abstract. According to Vygotsky (1979), language is an interpsychological and intrapsychological process. When child develop thinking, they do based on an inner language: intrapsychological. When establishing communication with others, do it in a process of “interpsychological” language. The barriers to this communication can be classified as “intrapsychological”, when children or girls, have internalized, for example, fear, anxiety, stress, depression, etc... and interpsychological, when caused by negative social interactions by lack of communication. The ZDPE “Zone of proximal emotional development” can be defined as that space which widens the emotional wellbeing of the person and consisting of aid the person receives from the environment. They are aid social, affective, which are an emotional support for people who receive them.

Bridges or emotional ties can be defined as a Zone of proximal emotional development (ZDPE), following the concept of ZPD "Zone of proximal development" from Vygotsky (1995) that applied to learning. These emotional ties can be established through verbal and non-verbal communication. The ability to create positive bridges increases confidence and improves the self-confidence. We will analyze this reality in the field of education and we will define the language based on the TAC "Theory of communicative action" by J. Habermas (1987).

One way to overcome the barriers to foster is the resilience. Following Daniel Siegel (2012), we can say that learning to cope with adversity and overcome not only modifies the behavior of the child, but also changes your brain.

Key words: Emotional well-being, intersubjective understanding, emotional ties, verbal and non-verbal communication, breaking intrapsychological and interpsychological barriers

Introducción

Situando esta hipótesis de la ZDPE "Zona de desarrollo próximo emocional" en el ámbito de la educación podemos analizar si el alumno, la alumna, en su etapa educativa, necesita establecer puentes cognitivos para mejorar sus aprendizajes (ZDP) "Zona de desarrollo próximo" definida por Vygotsky (1995), pero también necesita puentes afectivos (ZDPE) hacia el entorno social. Estos puentes son de tipo emocional y los constituyen las personas que pueden facilitar el desarrollo de las emociones positivas. Sólo así podrán vencer las barreras que les dificultan disfrutar del bienestar emocional.

Como consecuencia, queremos estudiar hasta qué punto el éxito educativo está relacionado con el establecimiento del bienestar emocional.

En esta comunicación nos proponemos los siguientes objetivos:

Hacer evidente la necesidad de establecer puentes afectivos con el entorno (ZDPE).

Fomentar la resiliencia para superar las barreras intrapsicológicas y interpsicológicas. La empatía como base de la ayuda mutua.

Relacionar el bienestar emocional con el éxito en los aprendizajes escolares.

Consideramos la comunicación – verbal y no verbal- como un eje fundamental para la superación de las barreras que impiden o dificultan adquirir el éxito educativo en los aprendizajes escolares. El fin de la comunicación, según nuestra propuesta, es el de lograr el entendimiento mutuo. La interacción entre iguales y/o entre el alumnado y las personas adultas: profesores, profesoras, padres, madres, familiares...debe hacerse de un modo intersubjetivo a fin de respetar la diversidad y hacerlo en un contexto donde la autoridad se base en la práctica de la democracia.

Marco teórico

Situamos nuestra comunicación en estos autores:

a) Educación emocional y bienestar de Rafael Bisquerra (2008). En esta obra Bisquerra distingue entre: emociones negativas, emociones positivas, emociones ambiguas y emociones estéticas. Basándose en Lazarus (1991)¹, Bisquerra enumera las siguientes emociones básicas: ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas. En el mismo Lazarus se basa Bisquerra para definir los celos:

“Resentimiento frente a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto de otra persona” (Bisquerra, 2008).

Y en el mismo lugar hallamos la definición de la envidia:

“Querer lo que otro tiene” (Ibíd.).

Creemos que hay que darle a la educación emocional el valor que tiene, no sólo como una forma de romper las barreras producidas por las emociones negativas, sino también como una forma de prevención de las mismas. Coincidimos con Rafael Bisquerra en que la Acción Tutorial es fundamental en la prevención y el tratamiento de las emociones negativas.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. Tiene la ventaja de que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional (Bisquerra, 2008:251).

b) La inteligencia emocional y la inteligencia social de D. Goleman (1997, 2007). Veamos a continuación la reflexión que hace D. Goleman sobre la tensión.

“La tensión emocional compromete el buen funcionamiento de la “memoria de trabajo” dificultando así toda posibilidad de pensar con claridad” (Goleman, 1997).

Para ello, el mismo Goleman propone una alternativa:

“Fomentar un aprendizaje más placentero: que el niño se ocupe de las tareas que más le gustan” (Goleman, 1997).

Alegría por los aprendizajes y educación no sólo no son dos conceptos contradictorios sino que se complementan. Veamos la definición de Goleman:

“La alegría que impregna el mundo de las relaciones del niño parece un factor esencial para el establecimiento de los caminos neuronales que conducen a la felicidad” (Davidson en Goleman, 2007) (Traducción del catalán de las autoras).

(1) Bisquerra, R. (2008). Educación emocional y bienestar. Cuadro pág. 94. España: Wolters Kluwer.

c) *La Teoría de la acción comunicativa* de J. Habermas (1987). “El concepto de acción comunicativa en Habermas se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que, ya sea con medios verbales o extra verbales, establecen una relación interpersonal”. Los actores buscan entenderse sobre una situación para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto central, el de “interpretación”, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En la acción comunicativa, el lenguaje ocupa un lugar prominente.

d) *Pensamiento y lenguaje* de L. Vygotsky: Según L. Vygotsky (1979), cada función cognitiva tiene dos vertientes en el desarrollo cultural: a nivel individual, de forma interiorizada, que él llama “intrapsicológica” y a nivel social, entre personas o “interpsicológica”.

Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero, en el nivel social, y más tarde, el nivel individual; primero entre personas “interpsicológica”, y después dentro del niño “intrapsicológica” (Vygotsky, 1979).

De las afirmaciones vigotskianas se desprende que las relaciones interpersonales tienen una importancia capital en la formación de los conceptos en los aprendizajes. En esta teoría vigotskiana queda definida la “Zo-Ped” o “Zona de desarrollo próximo”, en la que se describe “el lugar donde los conceptos empíricos, empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y la lógica del razonamiento científico”. Leemos en “Vygotsky en contexto” de Alex Kozulin:

Vygotsky usaba el término zo-ped “la zona de desarrollo próximo”: el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, “se encuentran” con la sistematización y la lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal “encuentro”, la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica (Kozulin 1995:25).

Para ampliar la ZDP “Zona de desarrollo próximo” es necesario que haya cooperación entre la persona que hace el aprendizaje y el educador. Del tipo de cooperación que se establezca y del uso del diálogo, dependerán los progresos de los aprendizajes.

Nosotros situamos este concepto en una ZDPE “Zona de desarrollo próximo emocional” que consideramos un concepto básico para el bienestar emocional. Para ampliar la ZDPE necesario que haya cooperación entre la persona que establece puentes emocionales con su entorno y la persona o personas que facilitan el establecimiento de lazos afectivos y emocionales con el entorno.

Dentro de este concepto definimos las barreras que pueden clasificarse en intrapsicológicas y interpsicológicas. Ciertamente que ambas están relacionadas y la ZDPE puede ayudar a derribar estas barreras. Uno de los obstáculos más poderosos que dificulta el bienestar emocional es la tensión.

Desarrollo

a) Hacer evidente la necesidad de establecer puentes afectivos con el entorno (ZDPE).

La ZDPE enlaza al alumno, a la alumna, con su entorno; así como la ZDP definida por Vigotsky, necesita puentes cognitivos para conseguir mejores aprendizajes; la ZDPE necesita puentes afectivos hacia el entorno social. Podemos poner un ejemplo: un alumno o alumna inmigrante, recién llegado a la escuela y al barrio, necesita establecer lazos (puentes) que le ayuden a vivir en el nuevo entorno. Estos puentes los constituyen las personas que pueden facilitar los aprendizajes culturales, lingüísticos, afectivos y socioculturales necesarios para integrarse en su nueva realidad.

La posibilidad de crear puentes que enlacen al alumno y a la alumna con su entorno social aumenta sus aprendizajes, al mismo tiempo aumenta su autoestima y su autovvaloración. El niño, la niña han de sentirse arropados, queridos, aceptados tal como son. Sólo así serán capaces de aumentar sus conocimientos.

b) Fomentar la resiliencia para superar las barreras intrapsicológicas e interpsicológicas. La empatía como base de la ayuda mutua.

Podemos ayudar a los demás si alguien nos ayuda a nosotros. Una de las barreras a derribar para alcanzar el bienestar emocional es el aislamiento. Para ello nos basaremos en las siguientes definiciones de D. Goleman: "Para conectar con los demás es necesario un mínimo de sosiego interno" (Goleman, 1997).

Volviendo al tema de la tensión, el sosiego interno es una forma de superar una barrera intrapsicológica, barrera que ha sido interiorizada pero que necesita puentes emocionales para ser superada. La empatía es una capacidad que permite una mejor comunicación con los demás. Interiorizar las emociones y las necesidades afectivas de los demás nos permite avanzar juntos. Goleman (1997) define la empatía como "la capacidad de sentir dentro".

"La capacidad de conocer los sentimientos de los demás y de hacer algo para transformarlos" (Goleman, 1997).

Clasificamos las barreras en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 1: Las barreras intrapsicológicas e interpsicológicas

	Intrapsicológicas	Interpsicológicas
Emociones negativas	Ira	Envidia
	Ansiedad	Celos
	Vergüenza	Rechazo
	Tensión	Bulling, acoso, malos tratos.

Fuente: elaboración propia

Cuadro nº 2: Las emociones positivas como fuente de bienestar

	Intrapsicológicas	Interpsicológicas
Emociones positivas Superación de las barreras	Felicidad/alegría	Amor/afecto
	Estar orgulloso/a	Compasión
	Emociones estéticas	Emociones estéticas
	Esperanza	Empatía
	Resiliencia	Motivación
	Autoconfianza	Confianza en los demás.

Fuente: elaboración propia

La resiliencia es una competencia que se adquiere cuando se hace frente a las dificultades y a los problemas. Una de las causas de depresión más fuerte procede de la conciencia de fracaso. Una de las fuentes de bienestar emocional es experimentar el éxito. Por ejemplo, el éxito escolar motiva a los alumnos a seguir aprendiendo. Por el contrario, el fracaso escolar puede causar emociones negativas como la desmotivación, la ansiedad o la depresión. Sin embargo, cuando el alumno, la alumna, se enfrentan a este fracaso y consiguen positivizar esta experiencia, podemos afirmar que fomenta la resiliencia.

En este caso, la Acción Tutorial es fundamental en el ámbito educativo. Dentro del Plan de Acción Tutorial caben acciones encaminadas a fomentar la resiliencia: el rol de los alumnos que consiguen éxitos escolares deberá ser el de ofrecer ayuda a los alumnos

que adolecen de algún problema para conseguir sus objetivos. El papel del profesor o profesora en la tutoría es fundamental para potenciar estas dinámicas de ayuda entre iguales, con el fin de fomentar la resiliencia.

Veamos la definición de “resiliencia” que hace Goleman, en su libro *Intel·ligència social*:

“La investigación realizada en este sentido ha puesto de relieve que la búsqueda de una escurridiza felicidad continua no es tan importante como la forma de aprender a afrontar las tempestades emocionales y recobrar la normalidad” (Goleman, 2007) (Traducción del catalán de las autoras).

c. Relacionar el bienestar emocional con el éxito en los aprendizajes escolares.

Uno de los objetivos de la educación es el de obtener buenos resultados académicos. En este proceso, en el que intervienen los alumnos y las alumnas, el profesorado y padres, madres y familiares; el alumnado está completamente implicado y, en esta implicación, incluimos la motivación hacia los aprendizajes, que está ligada a factores emocionales.

La posibilidad de crear puentes positivos que lleven al alumnado a aumentar y reforzar su entorno social y afectivo aumenta su grado de confianza y, al mismo tiempo, mejora su autoconfianza. Como consecuencia, centraremos el tema en la importancia de estos tres factores para transformar las barreras intrapsicológicas e intrepseudológicas hacia los aprendizajes:

Comunicación

Motivación

Confianza/autoconfianza

La comunicación basada en el diálogo intersubjetivo propuesto por Habermas (1987) en la “Teoría de la acción comunicativa” que es un diálogo que busca el entendimiento. Este diálogo es la base de las interacciones que se desarrollan en el ámbito escolar y que podemos clasificarlas como sigue:

Interacción entre iguales: los alumnos y alumnas entre sí. No es fácil potenciar un diálogo intersubjetivo entre el grupo de iguales. Hay que plantearse como una tarea educativa el desarrollo de un diálogo entre iguales que fomente el respeto entre los diferentes puntos de vista. Aprender a dialogar es una competencia básica en la educación de los niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Interacción entre profesorado y alumnado. En este apartado incluimos la Acción Tutorial (Bisquerra, 2008). La interacción entre profesores y profesoras y su alumnado será un factor de transformación de las dificultades del alumnado, siempre y cuan-

do se base en un auténtico diálogo, sobre todo cuando el tutor, la tutora desarrollen este diálogo.

Interacción entre alumnos y alumnas y sus familiares. Las familias, en particular los padres y madres, ejercen una influencia transformadora en sus hijos, hijas, y por esta razón es fundamental que esta influencia esté basada en un auténtico diálogo intersubjetivo, cuyo fin es el entendimiento.

Estos planteamientos que fomentan la comunicación producirán una mayor motivación hacia los aprendizajes y, con ello, se superarán barreras emocionales que dificultan el gusto por los aprendizajes. Como consecuencia, el alumnado aumentará su confianza y su autoconfianza, valorándose más a sí mismos y obteniendo un mayor éxito académico. Veamos estas propuestas reflejadas en el siguiente cuadro:

Cuadro nº3: Superación de las barreras que dificultan el bienestar emocional.

	Barreras hacia el bienestar emocional	Superación de las barreras: creación de lazos emocionales
Comunicación	Ausencia de diálogo.	Diálogo intersubjetivo.
	Competitividad.	Búsqueda del consenso.
	Ausencia de feed-back.	Ayuda mutua: feed-back.
Motivación: gusto por el aprendizaje	Sentir los aprendizajes como una obligación.	Sentir los aprendizajes como una elección.
	Imposición y autoritarismo.	Participación en los proyectos de aprendizaje.
	Tensión.	A mayor implicación, mayor gusto por el aprendizaje y, como consecuencia, mayor motivación.
Confianza/ Autoconfianza	Malos tratos: acoso, bullying.	Confianza en las personas adultas.
	Aislamiento.	Confianza en el grupo de iguales.
	Sensación de fracaso.	Confianza en sí mismo/a.
		Ante el fracaso, fomentar la resiliencia.

Fuente: elaboración propia

Coincidimos con Paulo Freire (1997), el cual afirmaba que no somos seres de adaptación sino de transformación. Proponemos una educación que haga posible la superación de las barreras que dificulten la comunicación. Leemos en Freire (1994):

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje corporal, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y de ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de neutralidad en la educación (Freire, 1994:88).

El mismo autor, defendía que no partimos de la cultura de la queja sino de la cultura de la transformación. Basaba esta transformación en la posibilidad de convertir las dificultades en posibilidades.

La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por esto, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni sólo pacientes ni sólo impacientes, sino pacientemente impacientes. La paciencia ilimitada, que jamás se inquieta, termina por inmovilizar la práctica transformadora. Lo mismo ocurre con la impaciencia voluntarista, que exige el resultado inmediato de la acción, incluso cuando todavía la plantea (Freire, 1997: 63).

Muchos estudiantes, niños, niñas o adolescentes, sienten estas barreras interiores como un auténtico obstáculo hacia la motivación para aumentar sus aprendizajes. Como consecuencia, proponemos que, desde la educación, se fomente la competencia para aprender a positivizar dichos impedimentos y aprender a transformarlos en nuevas oportunidades de aprendizaje.

Resultados

Es posible transformar las barreras en posibilidades

Fomentando una buena Acción Tutorial en la que, dentro de los Proyectos Educativos de Centro, se diseñen acciones destinadas a la transformación de las situaciones que dificultan la expresión de las emociones y abran la posibilidad de nuevas oportunidades frente al fracaso y las emociones negativas, se puede conseguir mayor éxito educativo y mayor igualdad de oportunidades para todos y todas.

La importancia de la educación emocional en la consecución del bienestar reside en el hecho que permite potenciar las emociones positivas y el logro de éxitos en los aprendizajes.

Como consecuencia, podemos decir que con la educación emocional se adquieren nuevas competencias que, al mismo tiempo que permiten que las personas sean más felices, favorecen el bienestar. Las competencias que se adquieren a través de este proceso de superación de barreras intrapsicológicas y las barreras interpsicológicas son la empatía y la resiliencia.

Todo ello se hace posible a través de unos procesos de comunicación de tipo horizontal en los que, quienes participan lo hacen en base a un diálogo intersubjetivo. El diálogo permite desarrollar competencias favorecedoras del consenso.

Discusión

a. Implicaciones

Esta dinámica educativa favorecedora del bienestar emocional envuelve a todos los implicados en la comunidad educativa. Sin duda, el alumnado es el protagonista de su propia transformación, pero no puede lograr por sí solo este bienestar. Los demás implicados son: profesores y profesoras, especialmente los que ejercen funciones de tutoría, los órganos de gestión del centro educativo; los padres, madres y familiares y otros agentes educativos de la comunidad.

En nuestra opinión, tienen un papel especial los Servicios Educativos, equipos de orientación psicopedagógica (EAP) y otras instituciones de este tipo. Es fundamental que, el profesorado y el centro educativo, trabajen conjuntamente todos ellos y en base a un diálogo que permita llegar a consensos.

El auténtico protagonista es el niño, la niña, el adolescente y la adolescente que logrará aumentar su confianza y su autoconfianza para superar las principales barreras a las que se deberá enfrentar a lo largo de su formación.

A menudo, desde los medios de comunicación o desde la publicidad se emiten modelos hacia los jóvenes adolescentes, que pueden crear un cierto desasosiego. La tensión, modelos violentos, el individualismo exagerado, una extrema competitividad, no favorecen la superación de situaciones como la ansiedad, el estrés y/o la depresión. A esto, hay que añadir la transmisión de estos modelos entre el grupo de iguales, muchas veces a través de las redes de comunicación social de tipo virtual.

b. Significado educativo

El papel de la educación implica el papel de la persona educadora. Paulo Freire definía así su importancia: “la fuerza del educador democrata está en su coherencia ejemplar, ella sustenta su autoridad” (Freire, 1997). El significado educativo de la educación emocional que rompe las barreras se basa en la práctica democrática de la educación. Mediante esta práctica se crea un feed-back entre las personas educadoras y el alumnado en el que se hace realidad la máxima: “Aprender a aprender”.

Y es que a gestionar las emociones también se aprende y, es en la escuela, dónde puede crearse esta “Zona de desarrollo próximo emocional” favorecedora del bienestar emocional de los niños, niñas y jóvenes.

Esto significa que se aprende por el gusto de aprender y no por la imposición autoritaria. Veamos que dijo Paulo Freire sobre el autoritarismo en la educación:

El autoritarismo del educador no se manifiesta sólo en el uso represor de la autoridad que restringe arbitrariamente los movimientos de los educandos. Se manifiesta igualmente en un sin número de ocasiones. En la vigilancia malsana de los educandos, en la

falta de respeto a la creatividad, a su identidad cultural. En la falta de respeto a la manera de comportarse los alumnos de las clases populares, en la manera de cómo les advierte o les censura. En la forma estrecha en que comprende el binomio enseñar /aprender en la cual el educando es reducido a la memorización mecánica de lo que el profesor deposita en él (Freire, 1997:98).

Frente a esta educación a la que Freire denominó “Educación bancaria” , este autor propone “ democracia y tolerancia. Gusto por la libertad y democracia; fuentes contradictorias de forma irreconciliable; fuerzas conciliablemente diferentes; unidad en la diversidad” (Freire, 1997).

Como conclusión podemos preguntarnos: ¿Cómo conseguir la unidad en la diversidad en la situación actual de la educación? ¿Cómo conseguir el respeto a todas las identidades para favorecer la transformación de las dificultades en posibilidades?

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y Bienestar*. España: Wolters Kluwer. Educación.
- Davidson, R.J. y Irwin,W. (1999). “The Functional Neuroanatomy of Emotions and Affective Style” en *Trends in Cognitive Neuroscience*, 3, pp. 11-21.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1994). “Educación y participación comunitaria” en *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós, pp.83-96.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Goleman, D. (2007). *Intel·ligència social*. Barcelona: Kairós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (Versión original 1981).
- Kozulin, A. (1995). “Vygotsky en contexto”, en Lev Vygotsky. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, pp. 9-40.
- Siegel, D. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba Editorial.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Versión original 1930- 1934).
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Versión original 1934).

Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología social aplicada

Personal strengths related to academic achievement and professional performance in the fields of social psychology and applied social psychology

Omar Saldaña¹, Jordi Escartín¹, Javier Martín-Peña², Yirsa Jiménez¹, Lucia Ceja³, Ana Varela-Rey¹, Tomeu Vidal¹, Álvaro Rodríguez-Carballeira¹

omar.saldana@ub.edu

¹Departament de Psicologia Social, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.

²Facultad de Ciencias Sociales y Trabajo, Universidad de Zaragoza.

³IESE Business School, Universidad de Navarra.

Resumen. Las fortalezas personales, entendidas como formas de comportamiento, pensamientos y emociones que se asocian con un rendimiento óptimo, pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y su futuro desempeño profesional. Sin embargo, el desarrollo empírico sobre este tema es escaso, especialmente en el campo de la Psicología Social. Por eso, el presente estudio descriptivo analiza (a) las fortalezas más destacables en estudiantes universitarios, (b) las fortalezas más relacionadas con el rendimiento académico y (c) las fortalezas más relacionadas con el rendimiento profesional en este campo. Se utilizaron dos muestras de estudiantes del grado de Psicología de la Universidad de Barcelona ($N=67$ de la asignatura de "Psicología Social" y $N=136$ de la asignatura de "Psicología Social Aplicada"). Para evaluar las fortalezas personales del alumnado, se administró una versión reducida del "Values in Action" Inventory of Strengths. Para evaluar el rendimiento académico, se calculó la media ponderada de (a) un examen, (b) dos trabajos individuales y (c) un trabajo en grupo. Las fortalezas necesarias para un rendimiento profesional óptimo fueron discutidas y consensuadas a lo largo de una sesión conducida por el equipo docente. Los resultados muestran que las fortalezas relacionadas con la virtud justicia son las de mayor presencia en ambos grupos, mientras que las relacionadas con la virtud coraje guardan una mayor relación con el rendimiento académico, y las relacionadas con la virtud sabiduría son las que están más relacionadas con el rendimiento profesional. Se discute la adecuación de fomentar las fortalezas del alumnado relacionadas con el rendimiento.

Palabras clave: Fortalezas personales, Psicología Social, Psicología Social Aplicada, Rendimiento académico, Rendimiento profesional

Abstract. Personal strengths, defined as forms of behaviour, thoughts and emotions which are associated with an optimal performance, can improve the students' learning process and their future professional performance. However, nowadays there is little research on this topic, especially within the field of Social Psychology. This descriptive study examines (a) the signature strengths of students, (b) the strengths related to academic achievement, and (c) the strengths related to professional performance. Two student samples of the Psychology degree at the University of Barcelona were used in the study ($N=67$ students from the subject of "Social Psychology" and $N=136$ from the subject of "Applied Social Psychology"). For assessing the personal strengths a reduced version of "Values in Action" Inventory of Strengths was administered. Academic performance was evaluated by the weighted average of (a) an exam (b) two individual essays and (c) a group work. The needed strengths for an optimal professional per-

formance were discussed and agreed during one session conducted by the teaching staff. Results showed that the strengths related to the virtue of justice are those of greater presence in both samples. Whereas the virtue of courage seems to be more related to academic achievement and the virtue of wisdom appears to be more related to professional performance. The adequacy of promoting students' strengths related to academic achievement and professional performance is discussed.

Key words: Personal Strengths, Social Psychology, Applied Social Psychology, Academic Achievement, Professional Performance

Introducción

El campo de la Psicología Positiva se dedica a estudiar y promover todos aquellos factores que permiten que los individuos, las comunidades y la sociedad se desarrollen en plenitud (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). A nivel individual, las fortalezas personales se encuentran entre los principales temas de investigación de la Psicología Positiva (McCullough y Snyder, 2000; Seligman, 2002). De forma general, las fortalezas personales se pueden definir como «características personales que permiten rendir bien» (Wood, Linley, Maltby, Kashdan y Hurling, 2011, p.15), y de forma más específica como «comportamientos, pensamientos y sentimientos que reflejan rasgos positivos que una persona tiene de manera natural y que le permiten disfrutar de las cosas y conseguir un funcionamiento óptimo» (Linley y Harrington, 2006, p.39). En todo caso, las fortalezas personales se entienden como capacidades naturales que energizan a las personas y que les permiten expresarse de forma auténtica (Govindji y Linley, 2007). Seligman, Steen, Park y Alison (2005), agruparon dichas fortalezas en 6 categorías o virtudes: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia (ver Tabla 1). Asimismo, dichos autores aconsejan centrarse en potenciar las "fortalezas principales" de cada persona ("*signature strenghts*" en terminología inglesa), definidas como las 5 fortalezas con mayor puntuación en el inventario VIA.

En los últimos años, el estudio de las fortalezas ha aumentado atendiendo a las diferencias individuales y a cómo pueden potenciarse y desarrollarse, debido a sus claros beneficios para la salud, el bienestar y la satisfacción con la vida (Park, Peterson y Seligman, 2004). Además de los aspectos de salud y bienestar, también se ha demostrado que las fortalezas personales se relacionan positivamente con el rendimiento académico autopercebido de los estudiantes universitarios (Lounsbury, Fisher, Levy y Welsh, 2009). Más específicamente, se ha encontrado que el uso de forma novedosa de las fortalezas principales, junto al establecimiento de metas con significado personal, puede llevar a incrementar el compromiso y la esperanza de los estudiantes (Madden, Green y Grant, 2011). Sin embargo, existen pocos estudios en el ámbito universitario, especialmente en el campo de la psicología social. Algunos autores como Lounsbury *et al.* (2009, p. 66) proponen que "otras posibles áreas para la investigación

futura incluyen si las fortalezas personales pueden predecir el rendimiento académico actual, basado en datos objetivos en lugar de percepciones subjetivas". Por otro lado, los pocos estudios existentes han sido llevados a cabo fuera de España, principalmente en los Estados Unidos y países angloparlantes, por lo que estudios con muestras españolas y/o hispanohablantes resultan de gran interés para poder extraer conclusiones a nivel intercultural (Brdar y Kashdan, 2009; Park, Peterson y Seligman, 2005; Shimai, Otake, Park, Peterson y Seligman, 2007).

El presente estudio descriptivo pretende contribuir a cubrir dichas carencias de investigación analizando (a) las fortalezas personales de los estudiantes, (b) las fortalezas relacionadas con el rendimiento académico y (c) las fortalezas relacionadas con el rendimiento profesional. Aunque parte de la definición de fortalezas indica que todas ellas contribuyen a completar los logros personales de una manera más óptima, la pregunta principal que subyace en esta investigación es: ¿Existen fortalezas que muestran una relación más fuerte con el rendimiento académico y profesional?

Tabla 1. Clasificación de las fortalezas personales medidas por el VIA y agrupadas en 6 virtudes

Sabiduría: fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento

- | | |
|---|--|
| 1 | Creatividad (originalidad e ingenuidad): Pensar en maneras nuevas y productivas de hacer las cosas. |
| 2 | Curiosidad (interés, búsqueda de la novedad y apertura a la experiencia): Explorar, descubrir, teniendo un interés en todas las experiencias en curso. |
| 3 | Juicio y mentalidad abierta (pensamiento crítico): Examinar las cosas por todos los lados, pensar bien las cosas. |
| 4 | Amor por el aprendizaje: Dominar habilidades o temas nuevos, agregando sistemáticamente al conocimiento. |
| 5 | Perspectiva (sabiduría): Proporcionar un sabio consejo a los demás. Tener una visión del mundo integradora. |
-

Coraje: fortalezas emocionales que ejercen la voluntad de lograr objetivos frente a los obstáculos

- | | |
|---|--|
| 6 | Valentía: Actuando con convicción sin retroceder ante la amenaza o dificultad. |
| 7 | Perseverancia (persistencia, enfoque): Terminar lo que se inicia, continuar encarando los obstáculos. |
| 8 | Honestidad (autenticidad e integridad): Actuar de acuerdo con los valores personales, asumiendo la responsabilidad por uno mismo y las propias acciones. |
| 9 | Vitalidad (entusiasmo por la vida, vigor, energía): Experimentar la vida con energía y entusiasmo. |
-

Humanidad: fortalezas interpersonales que implican cuidar y establecer vínculos afectivos con los demás

- | | |
|----|--|
| 10 | Capacidad de Amar: Valorar y fomentar las relaciones recíprocas estrechas con los demás. |
| 11 | Amabilidad (generosidad, cuidado, compasión, altruismo): Ayudar a los demás, haciendo buenas obras y favores. |
| 12 | Inteligencia Social (inteligencia emocional): La comprensión de los motivos y los sentimientos propios y ajenos, sabes que hacer para encajar en diferentes contextos y situaciones. |
-

Justicia: fortalezas cívicas que subyacen a la vida en comunidad saludable

- | | |
|----|--|
| 13 | Trabajo en equipo (ciudadanía, responsabilidad social, lealtad): Trabajo bien como miembro de un grupo, ser leal. |
| 14 | Equidad: Dar a todos una oportunidad justa, el tratamiento de las personas por igual de acuerdo con un sentido de la justicia. |
| 15 | Liderazgo: Inspirar a un grupo de personas a organizarse y realizar actividades concretas |
-

Templanza: fortalezas que protegen contra el exceso

- | | |
|----|--|
| 16 | Perdón y misericordia: Perdonar a los que han hecho mal, dando una segunda oportunidad. |
| 17 | Humildad y modestia: Dejar que los logros hablen por sí mismos, sin buscar protagonismo. |
| 18 | Prudencia: Actuar con moderación, absteniéndose de decir o hacer algo de lo que luego se pueda arrepentir. |
| 19 | Autorregulación: Ser disciplinado, gestionar las emociones. |
-

Trascendencia: Fortalezas de conexión con el universo más amplio que proporcionan significado

- | | |
|----|--|
| 20 | Aprecio por la belleza y la excelencia: Admiración por la excelencia en el arte, la naturaleza, todos los dominios de la vida. |
| 21 | Gratitud: Ser agradecido por las cosas buenas que suceden. |
| 22 | Esperanza (optimismo, confianza en el futuro, emprendeduría): Esperar lo mejor y creer que se puede trabajar para lograrlo. |
| 23 | Humor: ver el lado positivo de la vida, trayendo sonrisas y risas. |
| 24 | Espiritualidad: Tener creencias sobre el significado de la vida que forman la conducta proporcionan comodidad. |
-

Fuente: adaptado de Seligman et al. (2005)

Desarrollo

Participantes

La primera muestra estuvo compuesta por 67 estudiantes (67,2% mujeres, 32,8% hombres), con una edad media de 19,1 años (DT: 1,7 años), que cursaron la evaluación continuada de la asignatura Psicología Social (PS) el segundo semestre del curso 2012-2013. La segunda muestra estuvo compuesta por 136 estudiantes (77,9% mujeres, 22,1% hombres), con una edad media de 21,2 años (DT: 1,8 años), que cursaron la evaluación continuada de la asignatura Psicología Social Aplicada (PSA) el primer semestre del curso 2012-2013. Ambas asignaturas se enmarcan en los estudios de grado de Psicología de la Universidad de Barcelona.

Instrumentos

Para medir las fortalezas de los estudiantes de ambas muestras se aplicó la versión reducida y validada en el contexto español del Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS; Peterson, Park y Seligman, 2004). La versión reducida del inventario se denomina 'Test Breve de Fortalezas' y está compuesta por 24 ítems cada uno de los cuales representa una fortaleza personal (para una descripción detallada, ver Peterson y Seligman, 2004). Cada ítem se responde en una escala Likert de 5 puntos que oscila entre 1 = *Nunca/rara vez* y 5 = *Siempre*, con un punto medio de 3 = *De vez en cuando*. Algunos ejemplos de ítems son "*Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró creatividad o ingenio en estas situaciones?*" o "*Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró valentía o coraje en estas situaciones?*". Mediante este instrumento se puede evaluar el grado en que una persona posee cada una de las 24 fortalezas propuestas por Seligman *et al.* (2005).

El rendimiento académico se midió a partir de la media ponderada de las calificaciones de los estudiantes en (a) un examen de respuesta múltiple, (b) dos trabajos individuales y (c) un trabajo en grupo. Estos tres indicadores se encuentran en consonancia con los principios de evaluación continuada del Espacio de Enseñanza Europeo Superior (EEES). Las características y contenidos de estas actividades evaluativas fueron diferentes para los estudiantes matriculados en la asignatura PS y los estudiantes matriculados en PSA, adaptándose en cada caso a las particularidades de la materia cursada.

Procedimiento

Se invitó a los estudiantes que cursaban ambas asignaturas a participar en el estudio a lo largo del curso de forma voluntaria y sin recibir ninguna remuneración o incentivo. En primer lugar, los participantes siguieron las instrucciones para la autoadministración del Test Breve de Fortalezas, disponible en el espacio Web del Centro Virtual de Psicología Positiva (<http://www.psicologia-positiva.com/VIA.html>). Automáticamente,

tras completar el instrumento, cada estudiante recibió un informe de 5-6 páginas con (a) sus 24 fortalezas jerarquizadas, (b) su puntuación en cada fortaleza, (c) una descripción de cada fortaleza y (d) ejemplos y sugerencias de su uso y aplicación.

En segundo lugar, para que los participantes de cada muestra consensuara cuáles son las fortalezas más relevantes para la práctica profesional en el ámbito de la Psicología Social (para las dos asignaturas: PS y PSA), se les pidió que seleccionaran y jerarquizaran individualmente 5 de las 24 fortalezas. A continuación, en una sesión presencial guiada por un docente, se solicitó a los estudiantes de cada asignatura que: (a) pusieran en común las fortalezas que habían jerarquizado individualmente, (b) consensuaran y jerarquizaran, primero en pequeños grupos y después con el resto de compañeros, las 5 fortalezas más relevantes para la profesión, y (c) comparasen las fortalezas consensuadas con sus propias fortalezas personales según sus respectivas puntuaciones en el Test Breve de Fortalezas.

En tercer lugar, una vez finalizado el correspondiente semestre académico, se recogieron los resultados de las diferentes actividades de evaluación tanto de la asignatura PS como de la asignatura PSA. Se calculó la media ponderada de las puntuaciones de dichas actividades para cada participante, obteniendo así la puntuación final de su rendimiento académico.

Análisis de datos

Una vez obtenidos todos los datos, para cada uno de los grupos se listaron las fortalezas de los estudiantes, las fortalezas relacionadas con el rendimiento académico y las fortalezas relacionadas con el rendimiento profesional. Para extraer las fortalezas de los estudiantes se ordenaron las medias de los 24 ítems incluidos en el Test Breve de Fortalezas, seleccionando aquellas 5 fortalezas en las que los participantes de cada muestra obtuvieron una mayor puntuación. En el caso de las fortalezas relacionadas con el rendimiento académico se examinaron las correlaciones de *Spearman* de cada fortaleza con la puntuación final de los estudiantes de cada muestra, seleccionando aquellas 5 fortalezas con una mayor correlación. Para extraer las fortalezas relacionadas con el rendimiento profesional se seleccionaron las 5 fortalezas consensuadas y jerarquizadas en cada muestra de participantes.

Resultados

Si atendemos a las fortalezas de ambas muestras de estudiantes de la Tabla 2, puede comprobarse que existen ciertos paralelismos. En primer lugar, cuatro de las cinco fortalezas principales coinciden en ambas muestras, siendo tan solo 'sentido del humor' para los estudiantes de PS y 'perspectiva' para los de PSA las fortalezas que divergen. En segundo lugar, la fortaleza 'gratitud' obtuvo la media más elevada en ambas muestras. En tercer lugar, la virtud justicia tuvo mayor presencia, representada especial-

mente por las fortalezas 'ciudadanía' y 'justicia'. Adicionalmente, en los alumnos de PS la virtud trascendencia también parece cobrar importancia, quedando representada por las fortalezas 'gratitud' y 'sentido del humor' que ocupan el primer y tercer lugar respectivamente.

Tabla 2. Fortalezas de los estudiantes de Psicología Social y Psicología Social Aplicada

Estudiantes Asignatura PS				Estudiantes Asignatura PSA			
Fortaleza	Virtud	M	DT	Fortaleza	Virtud	M	DT
Gratitud	Trascendencia	4,46	0,84	Gratitud	Trascendencia	4,54	0,69
Amabili- dad	Humanidad	4,03	0,83	Ciudadanía	Justicia	4,18	0,74
Sentido humor	Trascendencia	4,01	1,01	Justicia	Justicia	4,18	0,64
Ciudada- nía	Justicia	3,98	1,05	Amabilidad	Humanidad	4,11	0,73
Justicia	Justicia	3,96	0,91	Perspectiva	Sabiduría	4,06	0,76

Respecto a las fortalezas principales relacionadas con el rendimiento académico (Tabla 3), se observó que la mayoría de ellas se relacionan con la virtud coraje. En este sentido, la fortaleza 'honestidad' obtuvo la mayor correlación con la puntuación final en ambas muestras de estudiantes, 'persistencia' se situó en tercer y segundo lugar para los estudiantes de PS y PSA respectivamente, y vitalidad se situó en tercer lugar para los estudiantes de PSA. Aunque no son significativas, en la muestra de estudiantes de PS también cabe destacar las correlaciones de la puntuación final con las fortalezas 'justicia' y 'liderazgo', ambas representantes de la virtud justicia.

Entre las fortalezas principales relacionadas con el rendimiento profesional en el ámbito de la Psicología Social, según el consenso de los estudiantes (ver Tabla 4) la virtud sabiduría es la más prevalente, representada por la fortaleza 'perspectiva' en ambas muestras, así como por la fortaleza 'apertura de mente' en los estudiantes de PS y por 'curiosidad' en los estudiantes de PSA. Adicionalmente, los estudiantes de ambas muestras coinciden en que la fortaleza 'inteligencia social', que representa la virtud humanidad, parece ser importante para garantizar un adecuado rendimiento profesional.

Tabla 3. Fortalezas principales relacionadas con el rendimiento académico

Estudiantes Asignatura PS			Estudiantes Asignatura PSA		
Fortaleza	Virtud	r_s	Fortaleza	Virtud	r_s
Honestidad	Coraje	.27*	Honestidad	Coraje	.25**
Apertura mente	Sabiduría	.26*	Persistencia	Coraje	.25**
Persistencia	Coraje	.24^	Vitalidad	Coraje	.23**
Justicia	Justicia	.22^	Ciudadanía	Justicia	.20*
Liderazgo	Justicia	.22^	Prudencia	Templanza	.15^

Notas. ^p <.10; *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Tabla 4. Fortalezas principales relacionadas con el rendimiento profesional

Estudiantes Asignatura PS			Estudiantes Asignatura PSA		
Orden	Fortaleza	Virtud	Orden	Fortaleza	Virtud
1	Inteligencia social	Humanidad	1	Curiosidad	Sabiduría
2	Apertura de mente	Sabiduría	2	Inteligencia social	Humanidad
3	Perspectiva	Sabiduría	3	Perspectiva	Sabiduría
4	Justicia	Justicia	4	Esperanza	Trascendencia
5	Prudencia	Templanza	5	Autorregulación	Templanza

Al analizar conjuntamente las fortalezas de una misma muestra podemos observar que en el grupo de estudiantes de PS hay dos fortalezas que están a la vez relacionadas con el rendimiento académico y con el profesional, incluso guardan la misma posición en ambas jerarquías: 'apertura de mente' (en segunda posición) y 'justicia' (cuarta posición). Sin embargo, en el grupo de PSA no hay ninguna fortaleza que se relacione a la vez con el rendimiento académico y con el rendimiento profesional. Así, podemos observar que la mayoría de fortalezas personales que correlacionan con el rendimiento académico no coinciden con las consensuadas por los estudiantes como fortalezas relacionadas con el rendimiento profesional.

Discusión

En lo que respecta a las fortalezas personales de los estudiantes, los resultados del presente estudio son similares a los obtenidos por Park, Peterson y Seligman (2006). Estos autores encontraron que las fortalezas más frecuentes en las personas son en

orden descendente amabilidad, justicia, honradez, gratitud y juicio. En este estudio, los dos grupos de estudiantes analizados comparten tres de estas cinco fortalezas. Por otra parte, en lo que respecta a las fortalezas relacionadas con el rendimiento académico, Park y Peterson (2009) también encontraron que la persistencia predice el rendimiento en estudiantes universitarios. Por último, en relación con el desempeño profesional, los resultados del presente estudio muestran similitudes con los aportados por Avey, Luthans, Hannah, Sweetman y Peterson (2012), quienes encontraron que la virtud de la sabiduría se relaciona positivamente con un mayor rendimiento en una tarea creativa, así como negativamente con el estrés.

Implicaciones prácticas

La principal implicación del presente estudio deriva de la identificación y reflexión que hacen los estudiantes acerca de sus propias fortalezas personales. Así, el ejercicio puede promover las habilidades metacognitivas, lo cual cuenta con algunas evidencias positivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Coutinho, 2008; Li-Ling y Suh-Ing, in press). En este sentido, se ha sugerido que el VIA puede ser utilizado como una forma de ayudar a los estudiantes a identificar sus propias fortalezas (Peterson y Seligman, 2004) permitiéndoles ser conscientes de las mismas, así como de su desarrollo. Con este conocimiento, los estudiantes pueden entonces comenzar a capitalizar y aprovechar sus fortalezas personales para afrontar con mayor éxito las diferentes oportunidades formativas, educativas y profesionales que se les presentan. A su vez, el conocimiento acerca de las propias fortalezas permite el reconocimiento de las necesidades de los/as compañeros/as con fortalezas complementarias. De esta forma, ante determinados objetivos o retos de aprendizaje, se favorece positivamente el trabajo en equipo y los resultados de éste. Esta doble vertiente fue descrita por Clifton, Anderson y Schreiner (2006, p. 73) como unas "gafas de fortalezas" que ayudan a detectar las fortalezas de los compañeros y a impulsar aspectos de cohesión, como la tolerancia y la apreciación de las diferencias. Todo ello, favorece un clima positivo en las aulas que mejora el aprendizaje y fortalece la vitalidad del profesorado (Walker, 2011).

Asimismo, después de un proceso de reflexión individual y grupal guiada por el equipo docente, el presente estudio permitió a los estudiantes comparar sus propias fortalezas con aquellas que consensuaron como importantes y/o necesarias para una adecuada práctica profesional como psicólogos sociales. Esta comparación resulta una herramienta útil para que los estudiantes se proyecten como futuros profesionales y gestionen el desarrollo de sus propias fortalezas. De cara a la planificación de intervenciones, Niemec (2013) ha sugerido y propuesto un modelo (el "Aware-Explore-Apply" model) de intervención en 3 pasos sucesivos para potenciar el éxito. Este modelo implica (1) observar con atención las fortalezas, (2) explorar las fortalezas y (3) aplicar las fortalezas para la consecución de metas u objetivos concretos.

Una implicación práctica adicional del presente estudio es el futuro desarrollo de intervenciones para potenciar las fortalezas de los estudiantes relacionadas con el alto rendimiento académico y/o profesional. En esta línea de pensamiento, como Govindji y Linley (2007) señalaron, resulta más importante la utilización de las propias fortalezas, en lugar de simplemente saber lo que son. En esta dirección, existen diferentes tipos de actividades e intervenciones que se pueden desarrollar para aumentar los resultados psicológicos positivos basados en las fortalezas personales (Seligman et al., 2005). Por otra parte, cualquiera de las fortalezas puede ser desarrollada a partir de múltiples tipos de intervenciones atendiendo a las que mejor se adapten a las necesidades, los recursos, las restricciones y las preferencias personales del estudiante. Por lo tanto, los estudios futuros deben dirigirse hacia intervenciones diseñadas para ayudar al alumnado a comprender mejor sus fortalezas, así como usarlas consciente y regularmente, a fin de lograr una serie de consecuencias positivas. Sin embargo, cabe destacar que tanto el uso excesivo como su infrautilización puede tener un impacto negativo en el bienestar y otros factores importantes (Grant y Schwartz, 2011).

Limitaciones y futura investigación

Entre las limitaciones del presente trabajo cabe destacar que se trata de un estudio transversal, por lo que poco puede saberse acerca del potencial desarrollo de las fortalezas de un modo causal. Futuros estudios deberán realizarse con diseños longitudinales que permitan la recogida de información al menos dos veces (por ejemplo, al inicio y al final del semestre). Ello puede facilitar estrategias de intervención y cambio que una vez aplicadas, puedan ser evaluadas y medidas. En este sentido, Wood, Linley, Matlby, Kashdan y Hurling (2011) encontraron en su estudio longitudinal, que el uso de las fortalezas resultó ser un predictor importante de bienestar, aumentando el afecto positivo, la vitalidad y la autoestima, y minimizando el estrés a los 3 meses y a los 6 meses de seguimiento.

En segundo lugar, las fortalezas relacionadas con el rendimiento profesional han sido seleccionadas y jerarquizadas por los propios estudiantes. En el futuro cabe planificar estudios donde se evalúen dichas fortalezas a partir de la percepción de profesionales con una amplia experiencia laboral en el ámbito de la Psicología Social. De esta manera, se verificaría si las diferencias encontradas en la presente investigación entre las fortalezas relacionadas con el rendimiento académico y el profesional se sustentan o constituyen percepciones desenfocadas de la práctica profesional por parte de los estudiantes. Asimismo, cabe planificar estudios cuasi-experimentales para evaluar el efecto de actividades docentes orientadas a potenciar las fortalezas de los estudiantes relacionadas bien con el rendimiento académico, bien con el rendimiento profesional o con ambos.

En tercer lugar, el tamaño de la muestra se ha basado en dos asignaturas distintas, con una muestra total de 203 participantes de evaluación continua. Futuros estudios deberán contar con una muestra más amplia, tanto de participantes como de asignaturas, e incluso por disciplinas y áreas de conocimiento, así como universidades de diferentes regiones. Además, ya que algunos estudios han encontrado diferencias de género entre las fortalezas (Linley et al., 2007; Park et al., 2004), sería interesante considerar esta variable. De igual modo, la verificación de posibles relaciones entre fortalezas personales y autoeficacia general puede ser de interés en el diseño de futuras investigaciones (Weber, Ruch, Littman-Ovadia, Lavy y Gai, 2013; Ruch, Weber, Park y Peterson, 2014).

Finalmente, este estudio se ha centrado en el análisis de las fortalezas de los estudiantes universitarios. En el futuro deberían también valorarse las fortalezas de los profesores, especialmente de aquellos más jóvenes (Escartín, Ferrer, Pallàs y Ruiz, 2008; Gradisek, 2012). En este sentido, McGovern y Miller (2008) han aportado evidencia empírica de que el uso combinado del cuestionario VIA y de la lista de verificación de conductas del profesorado ofrece un nuevo enfoque en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje más reflexivos y consensuados con el alumnado.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por la 'Convocatòria d'Ajuts a la Recerca en Docència Universitària' del Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona REDICE-12.

Bibliografía

- Avey, J.B., Luthans, F., Hannah, S.T., Sweetman, D. & Peterson, C. (2012). Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*, 22(2), 165-181.
- Brdar, B. & Kashdan, T. (2009). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151-154.
- Clifton, D. O., Anderson, C. E. & Schreiner, L. A. (2006). *Strengths Quest: Discover and develop your strengths in academics, career, and beyond* (2nd ed.). New York, NY: Gallup Press.
- Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, Metacognition, and Performance. *North American Journal of Psychology*, 10, 165-172.

- Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J. & Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Gradisek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service teachers. *CEPS Journal*, 2(3), 167-180.
- Grant, A. M. & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing: The challenge and opportunity of the inverted u. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 61-76.
- Govindji, R. & Linley, A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for Strengths Coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153.
- Li-Ling, H. & Suh, H. (in press). Factors affecting metacognition of undergraduate nursing students in blended learning environment. *International Journal of Nursing Practice*, Consultado el 16/01/2014: <http://onlinelibrary.wiley.com/advanced/search/results>
- Linley, P. A. & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1, 37-46.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A.M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 341-351.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J. & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- McGovern, T. V. & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285.
- McCullough, M.E. & Snyder, C.R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 1-10.
- Madden, W., Green, S. & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71-83.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), np.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology progress: An empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Park N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2004). Assessment of character strengths. In G. P. Koocher, J. C. Norcross, & S.S. Hill, III (Eds). *Psychologists' desk reference*. (2nd ed., 93-98). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2014). [Character Strengths in Children and Adolescents](#) Reliability and Initial Validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57-64.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2007). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311-322.
- Walker, C. J. (2011). Classroom assessment techniques for promoting more positive experiences in teaching and learning. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 440-445.
- Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S. & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy – The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, 55, 322-327.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Matlby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19.

El mindfulness en la escuela

Mindfulness in school

Ana Clavero

clavero.ana@gmail.com

IES El Chaparil, Nerja (Málaga)

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es presentar el mindfulness o atención plena como una práctica que puede integrarse en el quehacer diario de los docentes en las aulas de nuestros centros educativos. La necesidad de esta práctica se justifica a través de un análisis de los problemas más frecuentes y a su vez más importantes del actual sistema educativo. Se continúa con una fundamentación que avala la incorporación del mindfulness o atención plena a las escuelas, analizando las evidencias científicas existentes hasta este momento. Los resultados de los estudios realizados tras la implementación de programas de entrenamiento de mindfulness realizados en las escuelas muestran mejoras en el rendimiento académico, la concentración, la atención, el bienestar, la regulación emocional, el autoconocimiento, así como una disminución en el estrés, la ansiedad, los problemas de comportamiento... Por último se hace un estudio de los diferentes tipos de programas de mindfulness que se están llevando a cabo en las escuelas.

Palabras clave: mindfulness, atención plena, escuela, educación

Abstract. The main purpose of this paper is to present mindfulness as a practice that can be integrated into the daily work of teachers in their school classrooms. The need for this practice is justified by the analysis of the most frequent, as well as the most important, problems of the actual educational system. We continue with the foundations that support the incorporation of mindfulness in the schools, analyzing the actual existing scientific evidences. The results of the studies presented after implementing mindfulness training programs performed in the schools showed an improvement in academic achievement, concentration, attention, comfort, emotional intelligence, self-awareness, as well as a decrease in stress, anxiety, and behavior problems. Finally we study the different types of mindfulness programs that are being carried out in the schools.

Key words: mindfulness, school, education

Introducción

Como docente de Educación Secundaria, me encuentro a diario en el aula con los problemas que arrastra nuestro sistema educativo: fracaso escolar, abandono, conductas violentas, disrupción, desmotivación,... Estos podrían ser los problemas más acuciantes que sufre nuestro alumnado. Pero no nos podemos olvidar de otro de los protagonistas en este escenario, el profesorado.

En muchas ocasiones los docentes nos sentimos desbordados en mitad de una clase, perdiendo la calma y estallando ante nuestros alumnos y alumnas. Situaciones cotidia-

nas como gritos, ruidos, interrupciones, faltas de atención,... provocan reacciones automáticas que no solucionan la causa que las produjeron, sino todo lo contrario, las empeoran.

En la actualidad, el descontento, el desánimo, la apatía, la desidia, la resignación,... campan a sus anchas en nuestros centros educativos.

Y no podemos dejar a un lado a las familias, muchas de ellas absorbidas por sus quehaceres diarios, su falta de interés en los estudios de sus hijos, problemas de comunicación entre los miembros de la familia, etc.

Ante este panorama, que casi podríamos calificar de desolador, nos encontramos con una herramienta que puede ser de utilidad para todos los miembros que conforman una comunidad educativa y que reportará mejoras en los niveles de bienestar y en las distintas componentes que integran la inteligencia emocional. Estamos hablando del mindfulness o atención plena.

Desarrollo

¿Qué es el mindfulness?

El término mindfulness es un concepto que tiene sus orígenes en la meditación y filosofía budistas y que ha sido adaptado por la psicología occidental en los últimos años. Esta palabra procede de la traducción del término pali Sati. El pali es la lengua en la que están escritas las enseñanzas más antiguas del budismo (Mañas, 2009; Simón, 2010).

No existe una traducción al castellano sencillo de mindfulness, siendo las palabras más usadas las de “atención plena” o “conciencia plena” (Vallejo, 2006).

A continuación se recogen algunas de las numerosas definiciones que se han dado de mindfulness:

1. “Estado de conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional, a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella” (Kabat Zinn, 2003).
2. “Actitud permanente de conciencia y calma que nos permite vivir plenamente en el momento presente” (Arguís y otros, 2010a).
3. “Capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos mentales momento a momento” (Simón, 2007).
4. “Atención y conciencia plena, como presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual” (Vallejo, 2006).

Como hemos visto en estas definiciones el corazón de la atención plena es algo universal que tiene mayor relación con la naturaleza de la mente humana que con ideologías, religiones, culturas o creencias. De este modo, y aunque el mindfulness tenga su origen budista, cualquier actividad intencionada que implique consciencia del momento presente constituye un ejercicio de atención plena, no formando parte de ninguna religión (Germer, 2011; Kabat Zinn, 2005).

No obstante, hay que resaltar que la atención plena no es un simple concepto que pueda describirse con palabras. Se trata de una experiencia que implica ser vivida y experimentada de forma personal para poder comprenderla más allá de las palabras (Arguís y otros, 2010b; Simón, 2011).

Evidencias científicas del mindfulness en el ámbito educativo

La investigación con niños y jóvenes no es tan extensa como en los adultos, por lo que sus conclusiones deben ser consideradas como provisionales. Sin embargo, los resultados son similares a las investigaciones realizadas con adultos y los trabajos con esta población están creciendo rápidamente con resultados prometedores. Estos datos apuntan al beneficio e interés de la introducción del mindfulness en las escuelas.

Habilidades sociales y emocionales

Wall (2005), realizó un estudio con niños de 11 a 13 años en los EE.UU., en el que tras enseñar mindfulness a través de un programa MBSR y Tai Chi se encontraron mejoras en el bienestar, la tranquilidad, la relajación y el sueño, una menor reactividad, el aumento de la autoconciencia y un sentido de conexión con la naturaleza.

Broderick y Metz (2009) evaluaron el programa “Learning to BREATHE” (basado en MBSR) en un estudio llevado a cabo con un grupo de chicas de 17 a 19 años de edad. Los resultados mostraron disminuciones en las emociones negativas, y el aumento de la calma, la relajación, la autoaceptación, la regulación emocional, la conciencia y la claridad.

Huppert y Johnson (2010) informaron los resultados del programa Mindfulness in Schools Project's (MiSP) en chicos de 14 a 15 años. Se realizó un entrenamiento de cuatro semanas, obteniéndose mejoras significativas sobre la atención, la resiliencia o el bienestar de los estudiantes que hacían diariamente 10 minutos de práctica en casa.

Hennelly (2010) realizó un estudio con estudiantes adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 16 años. Se encontraron diferencias significativas entre los participantes y los grupos de control en atención, resiliencia y bienestar, con efectos a largo plazo aún mayores que los efectos inmediatos. Los estudiantes, los profesores y los padres también informaron de mejorías subjetivas en la motivación, confianza, competencia y eficacia de los alumnos y alumnas.

De la Fuente y otros (2010), comprobaron que tras un entrenamiento en un programa de mindfulness, el programa meditación fluir, una reducción en las puntuaciones de alexitimia y un incremento en las habilidades sociales.

Desarrollo cognitivo y académico

Schonert-Reichl y Hymel (2007) obtuvieron resultados tras la aplicación del programa "MindUP" (considerado como un conjunto de estrategias de autorregulación social, emocional y atencional que promueven el bienestar y el equilibrio emocional). Los profesores notaron mejoras en niños y niñas de 9 a 13 años de edad en el comportamiento, la atención y la concentración.

León (2009), utilizando una escala denominada "Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar" encontró una clara correlación entre los valores de la misma con el rendimiento académico, medido globalmente y a través de las diferentes materias básicas. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de 1º y 2º de ESO.

Sugiura (2004), observó que un entrenamiento en Mindfulness en estudiantes de bachillerato permitió una reducción de la ansiedad, la hiperactividad y un incremento del rendimiento académico.

Mañas y otros (2011), encontraron un incremento significativo del rendimiento académico y una reducción de los niveles de ansiedad en estudiantes de 1º de Bachillerato después del entrenamiento con un programa en mindfulness.

Franco y otros (2010), observaron una mejora significativa en el autoconcepto, así como en la variable rendimiento académico, de un grupo de estudiantes sudamericanos que estaban realizando primer curso de Bachillerato. Esta mejora se produjo tras la instrucción en un programa de mindfulness (meditación fluir)

Franco (2009), analizó los efectos de un programa de meditación (meditación fluir), sobre los niveles de creatividad verbal (fluidez, flexibilidad y originalidad) de un grupo de alumnos de primero y segundo de Bachillerato. Se encontró mejoras significativas en el grupo experimental respecto al grupo control en las variables estudiadas.

Salud mental

Joyce y otros (2010) realizaron su estudio con niños y niñas de 10 a 13 años. Tras un programa de 10 semanas encontraron una reducción significativa de los problemas de conducta y las puntuaciones de depresión, sobre todo en los alumnos con niveles clínicamente significativos de un problema antes de la intervención.

Lau y Hue (2011) llevaron a cabo un ensayo en las escuelas de Hong Kong con adolescentes de entre 14 y 16 años con bajo rendimiento académico. Se observó una dismi-

nución significativa en los síntomas de depresión y un aumento significativo en el bienestar.

Semple y otros (2005) evaluaron el impacto de un programa grupal de 12 semanas basado en MBCT (programas de mindfulness basados en la terapia cognitiva) en niños 9 a 13 años con dificultades académicas. Las mejoras significativas se encontraron en las medidas de atención y la reducción de ansiedad y de problemas de comportamiento.

Bogels y otros (2008) evaluaron el impacto de un programa de mindfulness en un grupo de adolescentes diagnosticados con déficit de atención y problemas de comportamiento. Se informó de un aumento significativo en las metas personales, la atención sostenida, la felicidad y el autoconocimiento, cambios que fueron ratificados por sus padres.

Revisión de programas en el ámbito educativo

Meiklejohn y otros (2012) sugieren que el mindfulness como disciplina se puede integrar en el aula utilizando uno de los tres enfoques básicos:

1. De forma indirecta, es decir, es el profesor el que desarrolla una práctica de la atención plena y encarna las actitudes y comportamientos característicos del mindfulness en toda la jornada escolar.
2. De forma directa, es decir, a través de programas para enseñar a los estudiantes las habilidades del mindfulness.
3. De forma mixta, es decir, una combinación de los enfoques directo e indirecto.

1. Indirectos

Partiendo de esta clasificación, comenzaremos la revisión con los programas destinados a profesores, y que se encuadrarían dentro del primer enfoque. Desde este punto de vista, la educación consciente implicaría que los profesores cultivaran la atención plena tanto dentro como fuera del aula y no fuera considerada como un mero recurso que hay que introducir en el aula.

a) Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)

El programa CARE, Cultivando la conciencia y la resiliencia en educación, ha sido desarrollado como un amplio programa de capacitación dirigido a los profesores, con los siguientes objetivos principales:

1. Mejorar el bienestar docente.
2. Mejorar la competencia docente para apoyar emocional, conductual y curricularmente a los estudiantes.
3. Mejorar el clima del aula.
4. Incrementar el comportamiento prosocial de los estudiantes.

Además de las prácticas de mindfulness, el programa incorpora también la instrucción en habilidades emocionales para ayudar a los maestros a reconocer y regular emociones en sí mismos y los demás y ejercicios de escucha consciente y compasión.

Los estudios muestran resultados prometedores relacionados con las mejoras en los niveles de bienestar, de atención y eficacia en los docentes. Además el profesorado se siente más eficaz en gestionar el aula, mantener un ambiente positivo de trabajo, evitar el agotamiento y el desgaste y disfrutar con su trabajo (Meiklejohn y otros, 2012; Mental Health Foundation, 2012).

b) Wellness Education Mindfulness-Based (MBWE)

El programa MBWE, que puede ser traducido como Educación para el bienestar basada en la conciencia, fue creado en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto en el año 2005. Desde este año se ofrece a los futuros profesores dentro del programa de formación inicial del profesorado. En el programa se pretende abordar los problemas de agotamiento y desgaste entre los profesores principiantes, muchos de los cuales deciden abandonar la profesión al comienzo de su carrera debido a su incapacidad para hacer frente a la creciente complejidad y exigencias emocionales del aula.

Los principales objetivos del programa son:

1. Mejorar su capacidad de respuesta (frente a reaccionar) a situaciones de estrés tanto dentro como fuera aula con el fin de reducir los niveles de estrés y mejorar la salud.
2. Explorar el concepto y la experiencia de varios aspectos del bienestar.
3. Aprender estrategias de enseñanza para traer la atención y el bienestar en sus aulas.

El primer objetivo se cumple a través de la introducción del mindfulness tanto a través de prácticas formales e informales, como meditación mindfulness, exploración corporal o la integración del mindfulness en actividades diarias como comer, hablar, caminar o escuchar prestando atención plena.

El segundo objetivo se cumple mediante la introducción de la denominada Rueda del bienestar. En esta rueda, el mindfulness es el centro, que está rodeado por siete ámbitos de bienestar: físico, emocional, social, mental, ecológico, profesional y espiritual. Se trata de un recurso para que los participantes semanalmente recojan por escrito o bien con un dibujo, pintura o collage, las reflexiones sobre una de estas dimensiones del bienestar.

El tercer objetivo se cumple mediante la introducción, cada semana, de una estrategia de enseñanza consciente de la clase. También aprenden a utilizar la rueda de bienestar para planificación en el aula y para desarrollar un plan de estudios integral.

Los resultados de las investigaciones muestran que en los participantes del MBWE se produjo un aumento de la atención, de la satisfacción con la vida y de la autoeficacia en el proceso de enseñanza. Además se encontraron mayores puntuaciones de salud física (Meiklejohn y otros, 2012; Soloway y otros, 2010).

c) Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education.

El programa denominado Técnicas de relajación y manejo del estrés en educación (SMART) está destinado a profesores y a personal de administración. Los elementos fundamentales del programa son:

1. La concentración, la atención y conciencia plena.
2. La autoconciencia emocional y la comprensión de emociones.
3. El desarrollo de la empatía y la compasión.

El programa se centra principalmente en la dimensión personal del profesor. A través de su desarrollo personal, los beneficios son entonces incorporados y se transfieren de forma natural al aula.

Los primeros resultados obtenidos indican una mejora en las relaciones con los estudiantes y compañeros de trabajo. Además, los profesores que pasan a través de SMART reportaron un aumento en la atención, una disminución del estrés laboral y el aumento de la motivación laboral (Soloway, 2011).

2. Directos

Continuamos con la revisión de programas que han sido diseñados para enseñar a los estudiantes las habilidades y herramientas del mindfulness.

a) Aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación.

El programa Aulas Felices: Psicología positiva aplicada a la educación, es un programa dirigido a alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En él se encuentran las indicaciones para llevar a cabo un programa educativo basado en la Psicología Positiva.

Los dos objetivos principales del programa son:

1. Potenciar el desarrollo personal y social de los estudiantes.
2. Promover la felicidad del alumnado, profesorado y las familias.

En el programa se aborda teóricamente los aspectos sobre los que se desarrolla la intervención, que son la atención plena o mindfulness y las fortalezas personales.

Dentro del mindfulness se recogen un conjunto de técnicas cuyo objetivo es potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma, lo que le llevará a desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal.

En cuanto a las 24 fortalezas personales, se engloban en seis virtudes: Sabiduría y conocimiento; Coraje; Humanidad; Justicia, Moderación y Transcendencia. Se propone actividades para trabajar cada una de las fortalezas personales (Arguís y otros, 2010b).

Hasta el momento no hay estudios que avalen el programa.

b) Learning to BREATHE

Es un programa de mindfulness diseñado para adolescentes con el objetivo de apoyar la regulación emocional, manejo del estrés y la función ejecutiva en las aulas y otros entornos.

En Learning to Breathe (Broderick y otros, 2012), se incluyen prácticas de mindfulness para aprender a tomar conciencia de la propia respiración, las sensaciones corporales, los pensamientos y las emociones, así como cultivar cualidades positivas como la bondad y agradecimiento.

Seis temas se construyen en torno a las siglas BREATHE:

B (de body) para el cuerpo, el conocimiento del cuerpo.

R para las Reflexiones, comprender y trabajar con los pensamientos

E para las Emociones, comprender y trabajar con los sentimientos y emociones.

A para la Atención, integrar la conciencia de los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales.

T (de Tenderness) para la amabilidad con nosotros mismos, la reducción de autojuicios perjudiciales.

H de hábitos saludables, cultivar las emociones positivas y la integración de la atención plena en todos los días de la vida.

Broderick y Metz (2009) en un estudio después del desarrollo del programa con chicas de un colegio privado encontraron una disminución de las emociones negativas, una mayor sensación de calma, relajación y mayores niveles de autoaceptación. También se obtuvieron mejoras en la regulación emocional, disminución de la fatiga, del dolor y del sufrimiento. Los resultados sugieren que el mindfulness es un método potencialmente prometedor para la mejora de la regulación emocional y el bienestar en los adolescentes.

3. Mixtos

a) Meditación Fluir

La práctica de la Meditación Fluir está dirigida tanto a profesores como a estudiantes, aunque no está diseñada exclusivamente para el ámbito educativo.

En la meditación Fluir se repite una palabra o mantra centrando la atención en la zona del abdomen y siendo consciente de cómo entra y sale el aire al respirar. Durante la

práctica se dejan fluir todos los pensamientos que aparecen en la mente, así como las sensaciones que surgen en el cuerpo. Simplemente se toma consciencia de ellos y se vuelve a centrar la atención en la respiración.

En las sesiones de trabajo también se incluyen metáforas y ejercicios de la Terapia de Aceptación y Compromiso, relato de la tradición Zen y de la meditación Vipassana. Así mismo, se incorporan ejercicios de exploración corporal.

Los resultados de la Meditación Fluir en el ámbito educativo indican un incremento en el rendimiento académico, de la creatividad verbal, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes (Franco, 2009; Franco y otros 2010; Mañas y otros, 2011).

Los estudios realizados con docentes apuntan a una disminución de estrés y una reducción de los días de baja laboral por enfermedad tras el programa de Meditación Fluir (Mañas, Franco y Justo, 2011).

b) Programa TREVA

El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula) es una propuesta didáctica que tiene como objetivo llevar a las aulas la relajación y la meditación. Consta de 12 unidades didácticas en las que se trabaja una técnica de relajación distinta.

Los objetivos generales del programa son:

- a) Educar para la salud.
- b) Mejorar el rendimiento escolar.
- c) Desarrollar la inteligencia emocional.

Los resultados indican que la relajación mejoró los factores fisiológicos (respiración y pulso cardíaco), los factores psicológicos (bienestar y estrés) y el clima del aula (silencio, disposición hacia las tareas, atención y concentración). Se encontró que los alumnos con más facilidad para relajarse mostraban mejor rendimiento académico, así como una relación entre el nivel de relajación, de estrés y de educación emocional (López González, 2009).

c) Programa PINEP

El programa PINEP (Programa de Inteligencia Emocional Plena), es un programa que integra la práctica del mindfulness con unos ejercicios emocionales que se trabajan desde un estado de atención plena.

Sus autores definen la Inteligencia Emocional Plena (INEP) como la gestión eficaz de las emociones haciendo uso de la atención plena. Por lo tanto, consideran la atención plena como la clave para gestionar las emociones. En la INEP, la habilidad central es la

atención plena, que es la herramienta fundamental para desarrollar la percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocionales (Ramos y otros, 2012).

En cuanto al entrenamiento específico de la Atención Plena, se trabaja la atención a la respiración, a los sentidos, al cuerpo (conciencia corporal), al movimiento, a la mente y en las acciones de la vida cotidiana.

Los resultados del programa indican que las competencias emocionales son predictoras tanto del nivel de inteligencia emocional como del bienestar psicológico. Por otro lado, se encontró el mindfulness como un instrumento para aumentar la satisfacción vital, el desarrollo de la empatía, la mejora de la atención y la disminución de pensamientos intrusivos y recurrentes (Recondo y otros, 2012)

d) Inner Kids

El objetivo del Inner Kids para adultos es ofrecer una instrucción básica en la teoría y la práctica del mindfulness, incluyendo actividades para que el profesorado pueda integrar fácilmente en sus clases.

El trabajo con los estudiantes implica la realización de actividades para el desarrollo de:

Conciencia de la respiración.

Conciencia sensorial (auditiva, cinestésica, táctil, gustativa, visual)

Conciencia de los pensamientos y emociones.

Conciencia de los otros, por ejemplo, la conciencia de nuestro cuerpo en relación con otras personas y el conocimiento de los pensamientos y emociones de los demás.

Conciencia del medio ambiente, por ejemplo, el conocimiento de las relaciones y conexiones entre las personas, los lugares, y las cosas.

Un estudio del programa InnerKids investigó los efectos del programa en las funciones ejecutivas en niños de 7 a 9 años. Un déficit en la función ejecutiva se asocia con una serie de problemas, incluyendo déficits cognitivos, socioemocionales y pobre rendimiento académico. Además, se ha asociado con trastornos del comportamiento, incluyendo el trastorno de déficit de atención con hiperactividad y trastornos del espectro autista. El estudio encontró que, después del entrenamiento, los niños que tenían pobres funciones ejecutivas mejoraron la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo global (Flook y otros, 2010).

Discusión

Las evidencias científicas del mindfulness en el ámbito educativo analizadas anteriormente nos muestran que un entrenamiento en atención plena lleva a una mejora sig-

nificativa en relajación, autoconciencia emocional, autoaceptación, regulación de emociones, habilidades sociales, motivación, autoestima, bienestar, atención, concentración, rendimiento académico, felicidad y metas personales, mientras que se produce una reducción en los niveles de ansiedad, problemas de conducta, hiperactividad y reactividad.

De acuerdo con Ramos y otros (2012), si bien la Inteligencia Emocional reconoce la importancia del reconocimiento de emociones y su integración en la toma de decisiones, el mindfulness abre la puerta a experimentarlas, no rechazarlas ni huir de ellas, siendo capaz de mantener cierta perspectiva frente a las mismas. Ello va a ayudar a disminuir la reactividad emocional y facilitar la gestión de las emociones

Todos estos datos nos sugieren que introducir programas de atención plena o mindfulness en nuestros centros educativos puede ayudar a nuestros adolescentes a vivir la etapa de crisis, rebeldía, crecimiento y desarrollo que supone la adolescencia.

De todo lo anterior podemos concluir lo siguiente:

1. La necesidad de fomentar una visión holística de la educación, desarrollando en el alumnado no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, social, físico, creativo, estético y espiritual.
2. La formación del profesorado en técnicas de atención plena que le permitan tanto un desarrollo personal como profesional.
3. La formación de las familias en técnicas de atención plena a través de los centros educativos.

La implementación de programas de mindfulness para el alumnado, tal y como se recoge en el presente trabajo.

Bibliografía

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010a). Programa "aulas felices". *Psicología Positiva aplicada a la educación, SATI*.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010b). Programa "Aulas Felices": Psicología Positiva aplicada a la educación. *Revista del museo pedagógico de Aragón*, 3, 55-57.

Bogels, S., Hoogstaf, B., Van Dun, L., De Schutter, S. y Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 36(2), 193-209.

Broderick, P.C. y Pinger, L. J. (2012). Handbook of Prosocial Education, 399-408. Rowman & Littlefield.

- Broderick, P.C. y Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35- 45.
- De la Fuente, M., Franco, C. y Salvador, M. (2010). Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, 22(3), 369-375.
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. y Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato. *Suma Psicológica*, 16(2), 113-120.
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6).
- Germer, C. K. (2011). El poder del mindfulness. Paidós.
- Hennelly, S. (2010) *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning*. Thesis submitted for Master of Research in Psychology, Oxford Brookes University (unpublished).
- Huppert, F.A. y Johnson, D.M. (2010) A controlled trial of mindfulness training In schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Joyce, A., Etty-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A. y Hassed, C. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 17–17.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la ansiedad*. Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *La práctica de la atención plena*. Editorial Kairós.
- Lau, N. S. y Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.
- León, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17–26.
- López González, L. (2009). Relaxació a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 236, 60-66.

Mañas, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena). La meditación en psicología clínica. *Gaceta de psicología*, 50, 13-29.

Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.

Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J. y Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en Psicología*, 28, 44-62.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... y Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.

Mental Health Foundation (2012). *Mindfulness in education: Evidence base and implications for Aotearoa/New Zealand*. Auckland: Mental Health Foundation.

Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). Inteligencia emocional plena. *Editorial Kairós, SA Barcelona*.

Recondo, O. y otros (2012). La Inteligencia Emocional Plena: Aprender a gestionar nuestras emociones con la práctica de la atención plena (mindfulness). [fecha de consulta: 6 de septiembre de 2013]. Disponible en: http://www.congresoconvivenciaescolar.es/materiales/Nuevas/Recondo/Comunicaci%C3%B3n_INEP_Recondo_Ramos_Salcido%20y%20Mart%C3%ADn%20-%20Congreso_Ja%C3%A9n%2016%20dic%202011.pdf

Schonert-Reichl, K.A. y Hymel (2007). Educating the heart as well as the mind: why social and emotional learning is critical for students' school and life success. *Education Canada*, 47, 20-25.

Semple, R.J., Reid, E.F.G. y Miller, L. (2005) Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychology*, 19, 379-392.

Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66(67), 5-30.

Simón, V. (2010). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*, (100), 162-170.

Simón, V. (2011). Aprender a practicar mindfulness. Sello Editorial

Soloway, G. (2011). Preparing Teachers for the Present: Exploring the Praxis of Mindfulness Training in Teacher Education. Doctoral Dissertation - University of Toronto.

Soloway, G. B., Poulin, A. y Mackenzie, C. S. (2010). Preparing New Teachers for the Full Catastrophe of the 21st Century Classroom: Integrating Mindfulness Training into Initial Teacher Education. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the Mold of Pre-Service and In-Service Teacher Education* (pp. 219–227). Lanham, Maryland: R & L Education.

Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality and individual differences*, 37(1), 169-179.

Vallejo, M. Á. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27(2), 92-99.

Wall, R.B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction In a Boston public middle school. *Journal of Paediatric Health Care*. 19 (4), 230-237.

Experiencia de liderazgo en una orquesta escolar

Leadership experience in a school orchestra

Santiago G. Neves de Seta
santiago110387@gmail.com
Escola Arrels Barcelona

Resumen. Con motivo de la celebración conmemorativa por el aniversario de la canonización del patrono de la escuela, decidimos crear una orquesta escolar en la cual pudiéramos brindar a los alumnos de entre nueve y dieciséis años, que tocan instrumentos musicales, la posibilidad de tener un espacio dentro del ambiente escolar donde pudieran poner en práctica las habilidades y los conocimientos musicales que desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Aplicando un liderazgo basado en el servicio, la escucha y la autonomía, y utilizando el silencio y el respeto mutuo como fundamentos imprescindibles para la comunicación, pudimos crear un clima de trabajo agradable y ajustar las necesidades musicales de la orquesta a los conocimientos musicales de cada alumno, lo que les permitió participar activamente independientemente de sus conocimientos. Utilizando esta metodología pudimos crear espacios de trabajo autónomos que permitieron a los miembros de la orquesta trabajar más libre y responsablemente lo que favoreció, por un lado, su implicación y motivación en el proyecto y, por otro, resultados más creativos.

En definitiva, la capacidad de los alumnos para poder trabajar de forma autónoma es determinante en su motivación y creatividad. Para poder brindarles espacios seguros donde puedan ser autónomos es necesario que el maestro tienda a aplicar un liderazgo potenciador del servicio, la escucha y la autonomía.

Palabras clave: Liderazgo, música, educación, motivación

Abstract. On the occasion of the memorial celebration for the anniversary of the canonization of the patron saint of the school, we decided to create a school orchestra in which we could provide students aged between nine and sixteen, who play musical instruments, the possibility of having a space within the school environment where they could put into practice the skills and the musical knowledge that they develop inside and outside the school.

Applying leadership based on service, listening and autonomy, using silence and mutual respect as essential foundations for communication, we could create a pleasant work environment and adjust the musical needs of the orchestra at the musical skills of each student. This allowed them to actively participate regardless of their knowledge. Using this methodology we were able to create autonomous work spaces that allowed the orchestra members work more freely and responsibly. This favored their involvement and motivation in the project, and also produce more creative results.

In conclusion, the ability of students to work independently is critical for motivation and creativity. To be able to provide them safe spaces where they can be autonomous is necessary that the teacher tend to implement an enhancer leadership of service, listening and autonomy.

Key words: Leadership, music, education, choice, motivation

Introducción

Perspectiva

La música es un lenguaje capaz de expresar y transmitir sensaciones de una manera diferente a la que lo puede hacer el lenguaje verbal. Permite conocer más aspectos sobre uno mismo y de esta forma relacionarse de manera distinta con el entorno que nos rodea. Desde mi adolescencia tuve la suerte de formar parte de agrupaciones musicales donde pude comprobar cómo a través de la música podía producirse esta conexión tan especial que tanto aportó a mi crecimiento personal.

En estas agrupaciones, la gran mayoría de veces, era el integrante que menos dominio del instrumento y de la teoría musical tenía, pero a la vez el que más esfuerzo hacía por aprender y el que más escuchaba a los que, a mi entender, más sabían. Siempre vi a los líderes de las agrupaciones como maestros que, con su manera de liderar y su ejemplo, me ayudaban a vislumbrar poco a poco su forma particular de entender la música, lo que me permitía alinear me con lo que necesitaban musicalmente de mí, por un lado, y que a su vez ampliaba mi propia visión de la música por otro.

Con el pasar de los años fui formando parte de diferentes bandas y teniendo diferentes líderes con diferentes estilos de liderazgos, lo que me permitió enriquecerme como músico, y sobre todo ser testigo del necesario domino que un líder necesita tener de sí mismo y de sus emociones para poder transmitir sus ideas al resto de los músicos y también ayudarles a ser la mejor versión de ellos mismos.

Paralelamente a mi vida como músico, tuve la suerte de cursar y acabar la carrera de magisterio musical en la Universidad de Barcelona, lo que me permitió entrar en contacto con el mundo de la educación. Un mundo en el que a nivel de liderazgo encontré muy parecido al mundo musical. A mi parecer, la función principal de un buen maestro de escuela en esencia es muy similar a la de un líder de una agrupación musical: ayudar al individuo a desarrollar sus aptitudes para enriquecer al grupo con ellas o con parte de ellas.

En la experiencia que estoy presentando busqué combinar los conocimientos musicales, educativos y psicológicos que he acumulado durante estos últimos años para poder llevar a cabo una orquesta escolar con alumnos de entre nueve y quince años.

Marco Teórico

Para poder llevar a cabo esta experiencia me basé en:

El liderazgo personal propuesto por Timothy Gallwey en "El juego interior del tenis".(1997). En este libro se plantea la existencia de dos juegos (o dos realidades) el

juego interior y el juego exterior. El juego exterior es el que implica la interacción con los agentes externos al individuo y el interior se refiere a los procesos que se desarrollan dentro de nosotros al enfrentarnos a una situación problemática. El libro se centra sobre todo en el juego interior y, entre varias propuestas, sugiere que para poder aprender más eficientemente y tomar mejores decisiones hace falta que confiemos más en nuestra parte intuitiva, y no tanto en nuestra parte racional. El mensaje global de este libro es que la realidad exterior es consecuencia, en gran parte, de cómo liderramos nuestro interior.

El tipo de liderazgo fundamentado en la humildad planteado por James C. Hunter en su libro "La Paradoja" (1999). En él se describe la figura de un jefe que está al servicio de sus empleados, se plantea el concepto de pirámide invertida en el que el líder identifica y satisface las necesidades de sus liderados para que estos no tengan que preocuparse, por ejemplo, por resolver contratiempos que no formen parte de su trabajo. De este libro también rescato la diferencia existente entre poder y autoridad: el poder viene con el cargo, la autoridad la dan los liderados.

El enfoque integrador de Mario Alonso Puig en su libro "Madera de Líder" (2004). En él se pone de manifiesto la importancia de considerar diversas visiones de un mismo asunto por más diferentes e incompatibles que parezcan. Se pone el ejemplo en el que frente a una misma cuestión un colaborador ve un rectángulo y otro un círculo, los dos mantienen su postura y ninguno cede llegando hasta el enfado mutuo. Al final los dos están viendo diferentes puntos de vista de un cilindro.

El enfoque motivacional que presenta Daniel Pink en "La sorprendente verdad sobre qué nos motiva" (2010). En él plantea que la motivación proveniente de uno mismo (la motivación intrínseca) es mucho más eficiente que la ejercida por un agente externo. Esta motivación basada en un comportamiento responsable y situada en un contexto de confianza y autonomía, favorece que los resultados sean más creativos y que el compromiso del individuo con la tarea aumente.

También de Daniel Pink de su libro "Una nueva mente" (2007) su visión de lo que es valioso en la sociedad actual para poder tener éxito. Pink plantea que los paradigmas que hasta ahora nos han venido dando resultado, hoy por hoy están obsoletos. Ya no es suficiente un pensamiento basado en la lógica, la funcionalidad y el análisis, es necesario, además, pensar de forma creativa, global y empática.

La filosofía educativa de Sir Ken Robinson expuesta en su libro "El Elemento" (2011). En él plantea, al igual que Pink, que es necesario un cambio de mentalidad para afrontar los problemas del futuro, cambio que es preciso que empiece en las escuelas. Entre los cambios que propone como más urgentes están: por un lado, dejar de ver la enseñanza artística como una disciplina inferior, y empezar a verla como una herramienta de desarrollo personal y creativo; y por otro, dejar de ver la enseñanza como un proce-

so individual y teórico para verla, además, como un proceso grupal y basado en la experiencia.

Objetivos

Proporcionar un espacio dentro del ambiente escolar para aprovechar las habilidades y los conocimientos musicales que los alumnos desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Brindar a los alumnos la posibilidad de compartir una experiencia con compañeros de diferentes edades que toquen instrumentos distintos.

Adecuar el nivel de exigencia a cada alumno según su dominio del instrumento y de la teoría musical, y según el grado de compromiso con el proyecto.

Experimentar directamente la importancia que tiene hacer silencio, respetar y escuchar, tanto al maestro como a los demás miembros del grupo de trabajo para poder aprovechar al máximo los recursos de los que se disponen.

Promover en la escuela la educación musical como medio para el desarrollo personal y artístico de los alumnos y maestros.

Desarrollo

Descripción del trabajo

La experiencia se llevó a cabo en la escuela Arrels de Barcelona durante todo el mes de Abril y la primera semana de Mayo del 2013, y el evento final tuvo lugar el tres de Mayo en la parroquia contigua al colegio San Pio X dentro de la celebración por el aniversario de la canonización del patrono de la escuela el Padre Pedro Poveda.

La escuela Arrels es un centro educativo concertado perteneciente a la Institución Teresiana. Se encuentra situado en el barrio de "El Congrés i els Indians" perteneciente al distrito de Sant Andreu. Según cifras oficiales del servicio abierto de datos de población del Ayuntamiento de Barcelona, a 1 de Enero de 2011, este barrio posee una población de 14.011 habitantes con solo un 13,78% de nacionalidad extranjera.

Mi trabajo diario en la escuela consiste, por un lado, en impartir materias complementarias, y por otro en ser monitor del comedor. Durante las dos horas diarias que dura el comedor soy el encargado del grupo de P5 de educación infantil. En cuanto a las materias complementarias me ocupo de: la música de las dos líneas de P3, P4 y P5 de educación infantil; de las dos líneas de Canto coral de 3º y 4º de primaria, y, por último, del taller de ofimática de una línea de 2º y una línea de 3º de ESO.

Durante Marzo del 2013 el equipo de pastoral del colegio decidió llevar a cabo una celebración conmemorativa por el aniversario de la canonización del patrono de la escuela, San Pedro Poveda. Para su planificación se celebró una reunión a la que asistieron los coordinadores de pastoral de cada nivel, la coordinadora general de pastoral, y los delegados de pastoral de cada curso. Durante esta reunión se trataron varios aspectos del evento, y uno de ellos fue el aspecto musical. Alguien pensó que yo podría ser útil para aportar alguna idea que ayudaría a enriquecer el evento y se acordó de convocarme para el siguiente encuentro.

Durante la siguiente reunión, esta vez estando yo presente, se concretó la idea de crear una orquesta con los alumnos del colegio que tocaran instrumentos. Vi enteramente necesarias dos condiciones para poder llevarla a cabo: primero que hubiera un mínimo de cuatro sesiones de una hora de ensayo sin que estas ocuparan tiempo del patio, y segundo que los alumnos que quisieran participar lo hicieran libremente sin ser ni sentirse obligados a hacerlo.

Inicialmente la orquesta estaba pensada para alumnos de la ESO, pero puesto que yo daba la complementaria de canto coral en 3º y 4º de primaria, tenía conocimiento de que uno de los alumnos de 3º tocaba el chelo y otro de 4º tocaba el violín, previa consulta con la coordinadora y sus padres, les propuse formar parte de ella y aceptaron.

Antes del primer ensayo convoqué una reunión con los estudiantes que estaban interesados, incluidos los dos alumnos de primaria. En este primer encuentro quise dejar claras las pautas básicas a partir de las cuales íbamos a trabajar. Para mí era vital que todo aquel que eligiera formar parte de la orquesta entendiera la importancia funcional que tenía seguir estas pautas y lo determinante que era comprometerse con ellas para poder aprovechar la experiencia al máximo.

Las pautas que propuse fueron las siguientes:

1. Recordar que todos los que participen en la experiencia son libres de irse cuando quieran, para poder llevar a cabo la orquesta solo son necesarios los alumnos que quieran participar en ella.
2. Es imprescindible que todo aquel que elija pertenecer a la orquesta se valga de las siguientes pautas para comunicarse durante los ensayos:
 - a) Cuando el maestro habla los alumnos hacen silencio, lo escuchan y lo miran a los ojos.
 - b) Si alguien quiere decir algo ha de esperar a que la persona que esté hablando haga silencio, luego levantar la mano y por último esperar a que el maestro le dé el turno de palabra.
 - c) Cuando un compañero habla, todos, inclusive el maestro, hacen silencio, lo miran a los ojos y lo escuchan.

Estas pautas comunicativas no tienen otro objetivo más que el de ser un medio que favorezca el intercambio de ideas y pensamientos de la manera más ágil posible, con estas pautas los agentes comunicativos pueden enriquecerse con las ideas del resto de compañeros ya que pueden escuchar y ser escuchados. Para poder llevar a cabo un trabajo cooperativo es imprescindible que la información circule fluidamente.

3. Pedir los deberes correspondientes a la hora de clase a la que no se pudo acudir a causa del ensayo, y una vez acabados, enseñárselos al profesor en la próxima sesión aunque este no los pida. El propósito de esto fue que los alumnos no se atrasaran en las materias del curso lectivo y también que los profesores vieran que los alumnos no venían a la orquesta para perderse la clase sino que por el contrario estaban haciendo un esfuerzo extra para asistir a ella.

Lo último que hice durante la reunión previa al primer ensayo fue preguntarle a cada alumno el instrumento que tocaba y evaluar los conocimientos musicales que tenía, de esta manera podría adaptar el material que les diera al nivel que tuviera cada uno.

Para entender mejor las implicaciones didácticas del trabajo que hice es importante tener claro el significado de los siguientes términos musicales: "cifrado" y "partitura", y "solfeo" y "armonía". El cifrado es básicamente la letra de la canción con los acordes sobre la misma, generalmente sobre la palabra donde el intérprete ha de cambiar de acorde cuando toca y canta a la vez. Este tipo de notación no posee la información ni del ritmo ni de la melodía, es más sencilla que la partitura y más accesible para aquellas personas que no saben solfeo. Por otro lado está la partitura, la cual dice exactamente la nota que hay que tocar, cuándo y durante cuánto tiempo; es la típica hoja con el pentagrama, la o las claves y el compás. Generalmente los niños pequeños cuando empiezan a tocar un instrumento tradicional, como el chelo o el violín, solo saben tocar leyendo partituras.

Solfeo y armonía. El solfeo es la disciplina musical que nos permite leer las partituras mientras que la armonía es la relación que existe entre las notas; saber armonía permite conocer el lenguaje de la música al completo. Lo importante a destacar es que se puede saber una disciplina sin necesidad de saber la otra. Por un lado el solfeo te permite saber qué nota tocar, cuándo y cómo, mientras que la armonía solo te dice las notas que puedes tocar; el cuándo y el cómo es decisión del intérprete.

Para que la experiencia fuera exitosa era necesario que conociera el tipo de lenguaje musical que utilizaba el alumno, el instrumento que tocaba y el nivel de dominio que tenía de él, de esta manera podría comunicarme musical y pedagógicamente mejor. Haciendo un símil con el lenguaje verbal, sería como si cada alumno hablara dos idiomas diferentes. Primero necesitaba saber cuál de los dos idiomas hablaba, después qué dominio tenían de él (dependiendo del nivel podría pedirle que su discurso sea

más o menos elaborado), y por último si las palabras que conocían las podían pronunciar. Por ejemplo: puede que una persona sepa interpretar que la pieza musical le está pidiendo que haga un Fa Mayor en el instrumento que está tocando, una guitarra pongamos; puede que sepa que para hacerlo tiene que disponer los dedos sobre el mástil de una manera determinada; pero todo esto no implica que al hacer el rasgueo acabe sonando correctamente. Esto puede ser debido a que haya notas que no estén sonando como consecuencia de no estar pulsando correctamente las cuerdas contra el mástil, o bien que no se esté interpretando correctamente el ritmo.

Volviendo a la experiencia, lo primero que hice fue informarme del tipo de lenguaje musical en el que se movía cada uno de los alumnos, si respondía más a la armonía o si respondía más al solfeo. Analizando musicalmente al grupo de esta manera lo dividí mentalmente en dos subgrupos: Los que no estudiaban en el conservatorio, que eran los que tocan la guitarra, y los que no estudian en conservatorio, que eran los que tocaban el resto de instrumentos: piano, clarinete, violín y chelo. Los que no estudiaban en el conservatorio, en este caso los "guitarras", el lenguaje que dominaban podríamos calificarlo como un nivel muy primitivo de armonía, es decir: solo sabían leer cifrados (letra de la canción con los acordes), por lo tanto para poder comunicarme musicalmente con ellos y que pudieran saber las notas de las canciones fue necesario que me sirviera de este formato. Por el otro lado tenemos a los que sí estudiaban en un conservatorio, a los cuales los dividí, a su vez, en dos subgrupos más: los que sabían armonía y solfeo, y los que solo sabían solfeo. Generalmente los que dominan las dos disciplinas son los que más tiempo llevan estudiando, por eso lo más usual suele ser encontrarse con que los más pequeños solo dominan el solfeo. Para poder comunicarme musicalmente con estos últimos fue necesario que escribiera las partituras con toda la información de lo que quería que tocaran, mientras que con el otro grupo, que tenía un conocimiento de armonía más elevado que el resto del grupo, podía darles las notas de los acordes para que ellos mismos crearan las melodías que quisieran.

Teniendo esta información pude crear un sistema que me permitió catalogar los conocimientos musicales de los alumnos y así poder evaluar más realísticamente lo mínimo que podía aportar cada uno a la orquesta. Sabiendo esto pude adaptar el lenguaje musical formal al de cada alumno, haciendo más fluida la comunicación, y también adecuar el nivel de exigencia según sus conocimientos. Esto produjo que el nivel de implicación fuera muy alto ya que, por un lado, los que sabían menos vieron que los conocimientos que tenían eran suficientes para participar, lo que aumentó su seguridad, y, por otro, que los que más sabían no se aburrieran, ya que no era necesario que esperaran a los que menos sabían para avanzar en su trabajo, puesto que, gracias a sus conocimientos, podían trabajar de forma autónoma.

Los ensayos constaron básicamente de dos partes. Durante la primera media hora acomodábamos las sillas y las mesas de la clase de manera que pudiéramos estar cómodos y al mismo tiempo vernos las caras, nos saludábamos, afinábamos los instrumentos y hacíamos silencio para poder empezar. La segunda media hora del ensayo la dedicábamos a practicar las canciones, a responder preguntas y a probar ideas que surgieran durante la ejecución o que habían surgido mientras practicaban en casa. Los últimos diez minutos los usábamos para acomodar la clase y dejarla como estaba, y también para acordar el día del siguiente ensayo, el objetivo de esto era que no se perdieran siempre las mismas clases y que, si tenían algún examen, no faltaran a él.

Los primeros dos ensayos fueron muy provechosos y se notaba que los alumnos estaban disfrutando mucho de la experiencia. Una alumna de 6º que tocaba la guitarra quiso formar parte de la orquesta y pidió sumarse a ella, ya sumábamos 14 músicos contándome a mí. Acabado el tercer ensayo ya habíamos conseguido tocar satisfactoriamente las tres canciones que nos habíamos propuesto y todavía quedaba tiempo para hacer una más, por eso y como premio, preparamos una canción elegida por ellos mismos.

La experiencia profesional me enseñó que para que una actuación musical salga bien hay dos elementos claves que hay que tener en cuenta: uno son los músicos y la orquesta en sí, y el otro es la sonorización de los instrumentos. La sonorización de los instrumentos está ligada íntimamente al lugar donde se lleva a cabo la actuación, en este caso la parroquia San Pio X. Esta iglesia albergó facilidades y dificultades que tuve que considerar para poder hacer una mínima sonorización de la orquesta. El punto positivo más grande de esta iglesia fue que tenía un sistema de altavoces integrado al cual se le podía conectar una mesa de sonido que permitiera, a su vez, conectar los instrumentos y que estos se escucharan por los altavoces; el punto negativo fue, por un lado, que este sistema era muy viejo y no estaba preparado para reproducir una orquesta con claridad y por otro, que el edificio en sí tenía una gran reverberación lo que dificultaba mucho hacerse una idea clara, desde la mesa de sonido, de cómo sonaba en el resto del recinto. De todas maneras juntando el material del colegio, el de la iglesia y el mío, pudimos hacer una sonorización rudimentaria que permitió que se pudieran apreciar todos los instrumentos.

El día previo al acto llegó, y por suerte pude dejar todo preparado para el día siguiente, se acomodaron las sillas y los atriles para que al día siguiente los alumnos se sentaran según tres grupos: los pianistas sentados tras el teclado, los guitarristas en el centro y los especialistas (el violín, el chelo, y los dos clarinetes) en un costado. Dispuse los micrófonos, y lo dejé todo preparado para el día siguiente.

Para el día del evento, los alumnos decidieron que sería una buena idea vestirnos todos de blanco, y así lo hicimos. Debido a que el día anterior no pudimos hacer la prue-

ba de sonido, hicimos una muy pequeña antes de empezar la celebración. Puesto que los vi que estaban nerviosos los reuní a todos e hicimos una charla antes de empezar. Conocer de primera mano los nervios previos a una actuación me permitió empatizar mucho más con la situación que estaban viviendo y de esta manera poder ayudarlos mejor. Para mí era importante llevar a cabo una buena actuación en cuanto a lo estrictamente musical pero me parecía mucho más importante aún que lo hicieran reflejando una actitud acorde con la filosofía de trabajo que tuvimos, es decir, haciendo silencio entre canción y canción, prestando atención, siguiendo la celebración, etc. No tenía sentido que tocaran impecablemente portándose mal, ni había sido la forma en la que habíamos trabajado durante los ensayos, ni el mensaje que queríamos dar desde el colegio al resto de los alumnos. Después de la charla nos fuimos cada uno a su sitio y empezó la celebración.

Tanto trabajo y sacrificio acabó dando sus frutos, los alumnos disfrutaron de la actuación y a la vez sintieron cómo el resto del colegio reconocía el trabajo que habían hecho.

Enfoque y metodología

Para poder llevar a cabo esta experiencia fue necesario un gran nivel de liderazgo personal y conocimiento interior, cada nuevo problema era una prueba para mi capacidad de proactividad: desde conseguir un atril, hasta buscar un punto en común con mi superior. Conocer los procesos interiores que tiendo a tener cuando se presenta una situación problemática y haber desarrollado técnicas que me permitan reflexionar sobre la globalidad de la situación, me ha permitido poder escoger la respuesta que más se adecuara, en lugar de escoger la primera que se me presentara por lo general suele estar alineada con emociones más destructivas que creativas.

Considero que una de las claves más importantes del éxito de la experiencia fue haber podido combinar la pirámide invertida de Hunter, el enfoque motivacional de Pink y la filosofía educativa de Robinson. Hubiera sido literalmente imposible con el tiempo y los recursos que teníamos haberme ocupado de decirle a cada alumno cómo y qué tenía que tocar. Si los alumnos no hubieran cooperado y colaborado entre ellos de la manera que lo hicieron y no se hubieran implicado en el proyecto de la manera que lo hicieron, hubiera sido mucho más difícil llevarlo a cabo.

Durante toda la experiencia cada alumno tuvo un espacio de autonomía del cual era responsable, este espacio dependía de las habilidades que tenía y del tiempo que quería dedicarle al proyecto. Mi función principal fue dar objetivos adecuados a estas habilidades y a este tiempo, y a la vez proporcionar el material y la orientación que el alumno necesitara para poder llevar a cabo estos objetivos.

Fue fundamental como líder haber delegado en ellos este espacio de autonomía porque al hacerlo pude disponer de más tiempo y energía para dedicarme a trabajar en otros aspectos de la orquesta igualmente significativos para su desarrollo, como por ejemplo la sonorización o la logística.

El espacio de autonomía y la confianza que les procuré, motivó a que los alumnos se comprometieran mucho más con el proyecto y a que se sintieran agentes activos, reflejados en la globalidad.

Resultados organizados por objetivos

1) Proporcionar un espacio dentro del ambiente escolar para aprovechar las habilidades y los conocimientos musicales que los alumnos desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Con la creación de la orquesta el colegio pudo acoger las habilidades musicales de sus alumnos y darles un lugar y un espacio para su desarrollo, de esta manera dio un mensaje de compromiso con ellos y su educación artística.

2) Brindar a los alumnos la posibilidad de compartir una experiencia con compañeros de diferentes edades que tocan instrumentos distintos.

Con la creación de la orquesta se pudo brindar esta posibilidad puesto que la experiencia contó con alumnos que tocan la guitarra, el piano, el chello, el violín y el clarinete. Estos alumnos abarcaron edades desde los nueve hasta los quince años.

3) Adecuar el nivel de exigencia a cada alumno según su dominio del instrumento, de la teoría musical y el grado de compromiso con el proyecto.

Este objetivo fue clave para que los alumnos se sintieran cómodos en la orquesta y para aumentar su motivación e implicación. El cumplimiento del mismo queda evidenciado en la metodología de trabajo donde la atención a la diversidad juega un papel determinante.

4) Experimentar directamente la importancia que tiene hacer silencio, respetar y escuchar, tanto al maestro como a los demás miembros del grupo de trabajo para poder aprovechar al máximo los recursos disponibles.

El hecho de no haber tenido mucho tiempo para ensayar hizo que estuviéramos obligados a aprovecharlo al máximo. La importancia del silencio, el respeto y la escucha también quedó evidenciada a nivel creativo: las grandes ideas fueron resultado de la suma de pequeñas buenas ideas, es decir, un alumno decía una idea, otro la escuchaba y a este se le ocurría otra mejor basada en la que había escuchado de su compañero. Esta cuestión nos ayudó a resolver varios problemas y a crear muy buenas ideas.

5) Promover en la escuela la educación musical como medio para el desarrollo personal y artístico de los alumnos.

Contar con la orquesta como medio para enriquecer la celebración fue una de las maneras de valorar el trabajo musical que cada alumno hace tanto fuera como dentro del colegio. El hecho de haber llevado a cabo esta experiencia también refleja de por sí la apuesta por el desarrollo personal y artístico de los alumnos a través de la música.

Conclusión

Con esta experiencia comprobé que utilizar una filosofía de trabajo que tienda a favorecer la participación del alumno en su propia educación ayuda a que este se implique más activamente en ella. Haber proporcionado a los alumnos espacios de autonomía propició que se involucraran más activamente en la actividad.

Fue determinante establecer pautas de convivencia básicas que potenciaran el silencio, la escucha activa y el respeto. Gracias a que todo el grupo tuvo presente y fue consciente de la importancia que tienen estos tres valores, el flujo de información fue constante, lo que propició que se creara un clima de confianza entre el grupo que a su vez animó a los alumnos a preguntar lo que no entendieran y a aportar las ideas que tuvieran.

Además de crear una base comunicacional sólida, la propia experiencia de hacer silencio, escuchar y respetar a los compañeros, ya fue de por sí educativa. Tomar conciencia del poco esfuerzo que era necesario hacer para hablar y ser escuchados, de lo rápido que se avanzaba cuando todos sabían lo que les tocaba hacer por haber prestado atención, la cantidad de ideas geniales que surgían por haber escuchado a los compañeros, etc., todo esto nos enriqueció enormemente y dio un significado vivo a la explicación teórica de la importancia de hacer silencio, escuchar y respetar.

Poner el acento en disfrutar del proceso más que en el resultado final hizo que el clima de trabajo fuera muy agradable y didáctico. A la vez hizo que el resultado final fuera mucho más creativo y gratificante en comparación con otras experiencias llevadas a cabo en el pasado.

Implicaciones y significado educativo

¿Para qué educamos a la juventud? ¿Cuál es el objetivo de su educación? ¿Puede que sea para darle herramientas que le ayuden a resolver los problemas que tendrán en el futuro? De ser así, ¿Cuáles son estas herramientas? y ¿Hasta qué punto las herramientas que les estamos dando serán eficientes para resolver las futuras situaciones problemáticas que afrontarán?

El mundo va cambiando a una velocidad vertiginosa por lo que se hace cada vez más difícil predecir lo que pasará, y mucho más difícil aún predecir las dificultades a las que se enfrentarán los párvulos actuales cuando sean adultos.

No obstante, hay asuntos que sí podemos saber hoy que muy probablemente no cambiarán en un futuro, por ejemplo, la capacidad de elección. Independientemente de que puedan llegar a tener más o menos libertad, o más o menos recursos, podrán y deberán tomar decisiones.

Por otro lado, elegir también es necesario para potenciar la motivación. Según explica Pink (2009:103):

«La sensación de autonomía tiene un poderoso efecto sobre el rendimiento y la actitud individuales. [...] la motivación autónoma promueve una mayor comprensión conceptual, mejores notas, una mayor constancia en el colegio y en las actividades deportivas, mejor productividad, menos desgaste y niveles mayores de bienestar psicológico».

O bien porque tarde o temprano tendrán que hacerlo, o bien porque es indispensable para que puedan incrementar su motivación autónoma, es necesario que desde pequeños aprendan a tomar decisiones.

Nosotros como educadores ¿qué podemos hacer para enseñar a nuestros alumnos a tomarlas? Lo que está claro es que no podemos decirles lo que han de decidir porque de ser así seríamos nosotros los que estaríamos tomando la decisión, no ellos. Según Pink brindar pequeños espacios de autonomía podría ser una solución, ya que es la autonomía la que permite al alumno tomar decisiones. Pero creo que antes de hacer esto es necesario cambiar la forma habitual que tenemos de entender el "error".

El error está visto socialmente como algo negativo, como un signo de debilidad. Cuando nos equivocamos nuestro entorno se ríe de nosotros o se enfada con nosotros. Si bajo estas circunstancias le damos autonomía al alumno, servirá para bastante poco el esfuerzo por crear estos espacios, ya que es muy probable que cuando llegue el momento de decidir se quede inmóvil por miedo a cometer algún error. El error es una de las herramientas más didácticas que existen, en la mayoría de casos, deja bastante claro lo que se ha de mejorar.

Para proporcionar espacios en los que los alumnos puedan ser autónomos es necesario crear situaciones donde puedan serlo. No sirve darle a un alumno responsabilidades para las que no está preparado. Aquí entra el buen liderazgo como pieza fundamental. Es muy importante que el líder conozca a fondo los recursos que le está dando la realidad en la que quiere liderar, ¿qué ventajas y qué límites le está proporcionando? En esta experiencia, saber de lo que era capaz musicalmente cada alumno me dio la posibilidad de poder proponerles objetivos más asequibles a sus capacidades, creando así un marco de autonomía seguro en el que ellos se sintieran con confianza y motivados para actuar.

Conocer es una parte fundamental de este proceso pero para conocer profundamente algo es necesario aprender sobre ello, y cuando a alguien le interesa aprender sobre un tema necesita escuchar activamente. Para conocer a los alumnos que formaron la orquesta me esforcé por pasar la mayor cantidad de tiempo escuchándolos. La empatía y la paciencia fueron valores claves que me ayudaron a poder ganar su confianza y a comunicarme mejor para poder responder a sus necesidades.

Paralelamente al liderazgo del grupo fue necesario trabajar también el liderazgo personal, es muy difícil liderar a otros si uno no tiene unas mínimas nociones de cómo liderarse a sí mismo. Muy en el fondo liderar a otros no es muy distinto de liderarse a uno mismo: conocerse, mantener una comunicación fluida con uno mismo, saber cuáles son sus puntos fuertes y débiles, tener una visión y marcar objetivos en consonancia con ella, tomar decisiones, etc., estas pautas son igual de necesarias tanto para poder liderar como para liderarse.

En resumen, la elección es una capacidad que los alumnos tienen y tendrán en el futuro, esta capacidad requiere práctica para su desarrollo y para esto es necesario proporcionar espacios de autonomía. Como educadores podemos colaborar con este desarrollo a través de un liderazgo basado en la comunicación, la confianza y el servicio, que haga posible la creación de estos espacios. Y por último, para ser capaces de llevar a cabo este tipo de liderazgo necesitamos empezar, primero, por aprender a liderarnos a nosotros mismos.

Para finalizar, creo que la realidad educativa desde la perspectiva del maestro es cada vez más difícil y limitadora, ya que cada vez hay más alumnos en las aulas, más padres desorientados en cuanto a la educación de sus hijos, y más leyes que obstaculizan el trabajo pedagógico en lugar de agilizarlo. Pero también creo que esta realidad cuenta con muchas situaciones, que observadas desde el punto de vista adecuado, son capaces de convertirse en oportunidades. Tener una visión clara de lo que se quiere conseguir y confiar en la intuición, ayuda a que se produzca este proceso, pero esto no es suficiente, hace falta actuar.

Las inquietudes que tuvimos maestros y alumnos por buscar la forma de llevar a cabo el proyecto fue importante, pero conocer el camino no implica recorrerlo. La determinación para hacerlo y la consiguiente acción fue lo que convirtió esta posibilidad en hechos concretos.

Bibliografía

Ayuntamiento de Barcelona (2011) *Xifres oficials de població a 1 de gener de 2011*. Disponible en

http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/barris/tpob/ine/a2011/ine_2011.xls
[Consulta: 25 de diciembre de 2013]

Schoenberg, A. (1974). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real musical.

Gallwey, T. (1997). *El juego interior del tenis* (2ª ed.). Málaga: Sirio.

Alonso, Puig M. (2004). *Madera de líder*. Barcelona: Urano.

Hunter, J. (1999). *La paradoja* (18ª ed.). Barcelona: Urano.

Pink, D. (2007). *Una nueva mente*. Barcelona: Kantolla S.L.

Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva* (2ª ed.). Barcelona: Gestión 2000.

Robinson, K., y Aronica, L. (2011). *El elemento* (2ª ed.). Barcelona: Debolsillo.

Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha

Emotional competence and initial teacher training in Universidad de Playa Ancha

Alejandro Gallardo Jaque

agallardo@upla.cl

Universidad de Playa Ancha, Chile

Resumen. Este trabajo plantea la primera fase de una investigación descriptiva, no experimental, siguiendo un modelo de investigación-acción, en la que se pretende elaborar, implementar y evaluar una propuesta de inserción de competencias emocionales en las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de un proceso de Innovación Curricular en este centro de estudios.

En una primera etapa, previo a la elaboración de la propuesta, se establece un diagnóstico de las competencias emocionales de los estudiantes a través de dos vías: en primer lugar, para conocer el nivel de inteligencia emocional percibida, se utiliza como instrumento el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), en una muestra compuesta por 168 estudiantes de 1° año, realizando un análisis según las dimensiones de atención, claridad y reparación; en segundo lugar, la información recogida se complementa con las opiniones de estos estudiantes, luego de trabajar un programa que incorpora las dimensiones medidas, a fin de clarificar los componentes principales de la propuesta.

Los resultados muestran las necesidades a abordar en la inserción de competencias emocionales en el currículo de carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

Palabras clave: competencias emocionales, diagnóstico, necesidades, currículo

Abstract. This work raises the first phase of a descriptive, non-experimental research, following a model of research-action, which aims to develop, implement and evaluate a proposal for insertion of emotional competence in the teaching careers at the University of Playa Ancha, in the context of a process of curriculum innovation in this center of studies.

In a first stage, prior to the development of the proposal, establishing a diagnosis of the emotional skills of students through two paths: first, to know the level of perceived emotional intelligence, is used as an instrument the TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), in a sample of 168 novice students, carrying out an analysis according to the dimensions of care, clarity and repair; secondly, the information gathered is complemented with the views of these students, after working a program that incorporates the measured dimensions, in order to clarify the main components of the proposal.

The results show the needs to address in the insertion of emotional competencies in the curriculum of teaching careers at the University of Playa Ancha.

Key words: emotional skills, diagnosis, needs, curriculum

Introducción

En la actualidad, tanto en el ámbito académico como en el profesional, se constata una confluencia de estudios que ligan las competencias con constructos como el de inteligencia emocional, entendiendo las competencias como un conjunto de habilidades involucradas en la obtención de logros y resolución de problemas en lo personal o profesional (Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 2001), en tanto que la inteligencia se referiría a subcomponentes de estas habilidades, manifestadas en formas generales de pensamiento (Sternberg et al, 2000)

Desde la perspectiva de la Enseñanza Superior, la Declaración de Bolonia en 1999 y la presentación de propuestas de diseño y desarrollo de programas educativos y currícula universitarios basados en competencias, en especial el proyecto Tuning, han llevado a establecer una serie de competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003), algunas de las cuales coinciden con las competencias asociadas a la inteligencia emocional, aunque como se concluye en este proyecto, quedan algunas inquietudes en relación a su identificación, clasificación e incorporación a los currícula universitarios.

La Unesco, en su informe Delors (1996), plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI, destacando el papel de las emociones y la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva. La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr este desarrollo integral del alumno. Pese a ello, el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de docentes (Bisquerra, 2005), de allí que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales, en primer lugar como aspecto esencial del desarrollo profesional docente y luego para potenciar el desarrollo en el alumnado, lo que permitiría afrontar mejor la complejidad de la tarea educativa.

A partir de lo anterior, se ha resaltado la relevancia personal y social de incorporar en la formación del profesorado el desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales, por lo que el desafío para el sistema educativo reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy específicos (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010), entendiendo las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007: 9).

En el contexto de un proceso de innovación curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, se contempla la inserción de competencias emocionales en los currícu-

la de las carreras de Pedagogía, para lo cual se han delineado una serie de fases la primera de las cuales corresponde a una etapa de diagnóstico.

Objetivos

1. Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1º año de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.
2. Determinar, en opinión de los estudiantes, los logros y dificultades detectadas en la implementación de un taller que considera las dimensiones antes mencionadas.
3. Establecer las necesidades en el ámbito de las competencias emocionales para la elaboración e implementación de una propuesta de inserción en los currícula de formación docente.

Antecedentes

La inteligencia emocional ha sido un campo de estudio científico bastante fructífero en los últimos veinte años (Mayer, Roberts y Barsade, 2008), apareciendo algunas trabajos que constatan la necesidad del diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención centrados en las competencias emocionales, para fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral (Pena y Repetto, 2008)

Parte de la evidencia acumulada se ha focalizado en conocer el papel de las habilidades emocionales integradas en el concepto de inteligencia emocional como predictores significativos de la salud mental, social, y física de las personas (Martins, Ramalho y Morin, 2010). De acuerdo con esto, los individuos con alta capacidad en estas habilidades emocionales deberían experimentar mayores niveles de bienestar psicológico y una visión permanente más positiva de la vida (Salovey, 2006; Van Heck y Den Ouden, 2008). Llevando esto al terreno pedagógico, se ha buscado relacionar la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida en profesores (Rey y Extremera, 2011), encontrándose que una adecuada percepción emocional del profesorado se relaciona positivamente con mayores niveles de satisfacción vital.

Algunas investigaciones sobre este tema han mostrado interesantes relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey et al., 2001). Otros estudios han destacado la importancia de las dimensiones de inteligencia emocional percibida, atención y claridad emocional, como factores explicativos del síndrome de burnout, una vez controla-

dos los niveles de optimismo, autoestima y autoeficacia profesional de los docentes (Extremera, Durán y Rey, 2010)

En un estudio desarrollado para establecer el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes ámbitos académicos, se encontraron diferencias significativas en los aspectos de inteligencia emocional considerados, lo que tiene implicancias para el desarrollo de estas competencias en la Educación Superior (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

En el ámbito latinoamericano, en relación a la investigación en torno a los componentes de la inteligencia emocional en algunos de los niveles educativos, resulta interesante considerar algunos resultados.

En México, uno de los estudios se propuso conocer el perfil de inteligencia emocional de docentes universitarios, encontrando que el 97% posee una adecuada o excelente reparación emocional; 87% cuentan con una adecuada o excelente claridad emocional y 52% presentan una adecuada atención emocional, señalándose que esto puede favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula, así como las relaciones docente-alumno (Fragoso, 2009). Otro de los estudios en esta realidad estableció un análisis comparativo de la inteligencia emocional entre estudiantes universitarios de México y España, obteniéndose resultados muy similares en ambos países, con bajas puntuaciones en atención emocional y altas en claridad y reparación emocional (Enríquez, 2011).

En Venezuela una investigación se orientó a la descripción de un perfil de habilidades de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de diferentes carreras, encontrando que poseen mayores habilidades para mantener estados emocionales agradables o modificar los desagradables, así como para identificar las emociones experimentadas y una menor habilidad para comprender las mismas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes tienden a modificar los estados emocionales, sin tener una comprensión real de los mismos, lo cual puede afectar su desempeño académico y profesional (Salas y García, 2010).

En Chile, si bien no se ha podido acceder a trabajos realizados en torno al tema en el ámbito de la Educación Superior, dos estudios han abordado los componentes de la inteligencia emocional, en los niveles educativos previos, utilizando como instrumento el TMMS-24. El primero de ellos tuvo por objetivo describir la relación entre Inteligencia Emocional y Estrés Académico en una muestra de estudiantes de 7° y 8° básico (enseñanza primaria) y de 1° y 2° medio (enseñanza secundaria), evidenciando que existe una considerable relación entre la fatiga crónica, que es una reacción física del estrés académico, y la comprensión de los sentimientos, que es el segundo componente de la Inteligencia Emocional, observando relaciones débiles y moderadas respecto a los demás elementos del Estrés Académico y los componentes de la Inteligencia Emocional

(Yañez-Galecio et.al., 2008). La segunda investigación buscó verificar el grado de correlación existente entre el nivel de [Inteligencia](#) Emocional Percibida y el Rendimiento Académico de alumnos de cuarto año de [Enseñanza](#) Media, demostrando que aunque en inteligencia emocional los alumnos estudiados exhiben niveles buenos de Atención y Claridad, y muy buenos en Reparación emocional, respecto a las relaciones entre estas subescalas y el rendimiento escolar, no se presentó correlación alguna, confirmando los resultados obtenidos en estudiantes españoles de E.S.O. al investigar la viabilidad del TMMS-24 como factor explicativo del rendimiento escolar (Henríquez, 2007).

En conclusión, como resultado de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad el incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta que la integración de estas competencias en los establecimientos educacionales requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Desarrollo

Durante el año 2013, la Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente (DEIC) de la Universidad de Playa Ancha, ha conducido un proceso de Innovación Curricular, como parte de lo cual se ha requerido la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas. Considerando el perfil profesional de egreso, la integralidad de saberes centrada en el aprendizaje del estudiante y la organización en ejes formativos, se ha considerado la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente.

Como una primera fase de este trabajo, se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que sigue un modelo de investigación-acción participativa.

Para ello se realiza un diagnóstico, utilizando un instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que es una escala rasgo de metacognición de los estados emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La Atención es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por últi-

mo la Reparación se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. Tanto la versión original como la versión española han mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez

Este instrumento se aplica a una muestra de 168 estudiantes de 1º año de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Muestra total aplicación TMMS-24, según Facultad, carreras y número de estudiantes.

Facultad o sede	Carrera	Nº Estudiantes
Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	41
Humanidades	Pedagogía en Historia y Geografía	32
Artes	Pedagogía en Educación Musical	43
Ciencias	Pedagogía en Biología	19
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano	33
Total		168

Los datos obtenidos se complementan con un análisis de contenido a las opiniones expresadas por los estudiantes, posterior a la realización de dos actividades: un Foro de sensibilización y un Taller para la toma de conciencia respecto a la inteligencia emocional.

Para la actividad del Foro, desarrollado a través de una plataforma on-line, se consideraron las opiniones de 39 estudiantes de las carreras y Facultades que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2: Muestra total análisis Foro on-line, según Facultad, carreras y número de estudiantes

Facultad o sede	Carrera	Nº Estudiantes
Humanidades	Pedagogía en Historia	10
Ciencias	Pedagogía en Biología	7
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano	22
Total		39

Como parte de las actividades propias del Taller de Desarrollo Personal inserto en el currículo de las carreras, se implementó un programa referido a competencias emocionales centrado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones,

asimilable a las dimensiones de atención, claridad y reparación consideradas en el TMMS-24 previamente aplicado. Al finalizar, se recogieron las opiniones de 51 estudiantes en una plantilla accesible en una plataforma on-line, donde se solicitaba dar a conocer los logros y dificultades en el desarrollo de las actividades. La Tabla 3 detalla la muestra considerada.

Tabla 3: Muestra total análisis opiniones del Taller, según Facultad, carreras y número de estudiantes

Facultad o sede	Carrera	Nº Estudiantes
Humanidades	Pedagogía en Historia	15
Ciencias	Pedagogía en Biología	8
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés	28
	Pedagogía en Castellano	
Total		51

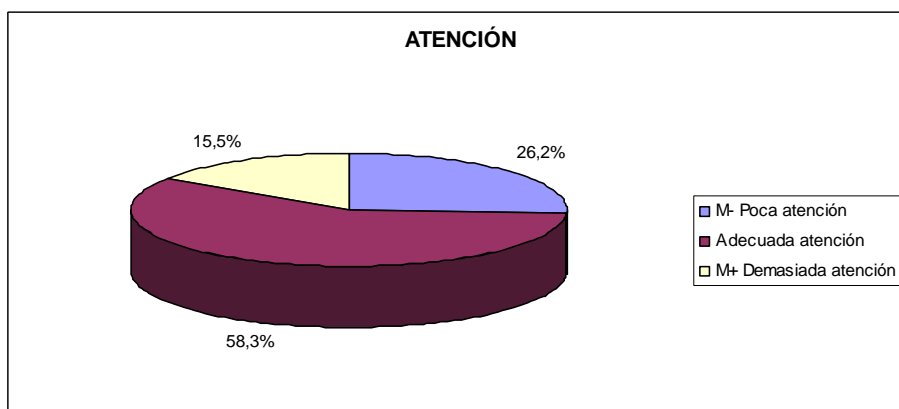
Contrastando los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24 con el análisis de contenido de las opiniones de los estudiantes tanto en el Foro como en la Pauta posterior al desarrollo del taller, se espera establecer los aspectos favorables y las necesidades que se requieren abordar para una efectiva inserción curricular de las competencias emocionales.

Resultados

TMMS-24

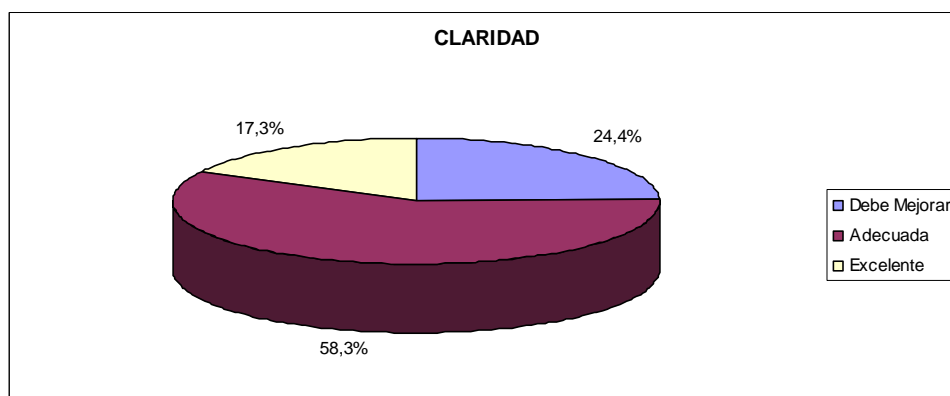
En relación a las tres dimensiones de la inteligencia emocional contempladas en el instrumento aplicado a los estudiantes de 1º año, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación (Gráfico 1).

Gráfico 1: Resultados dimensión Atención TMMS-24 en la muestra



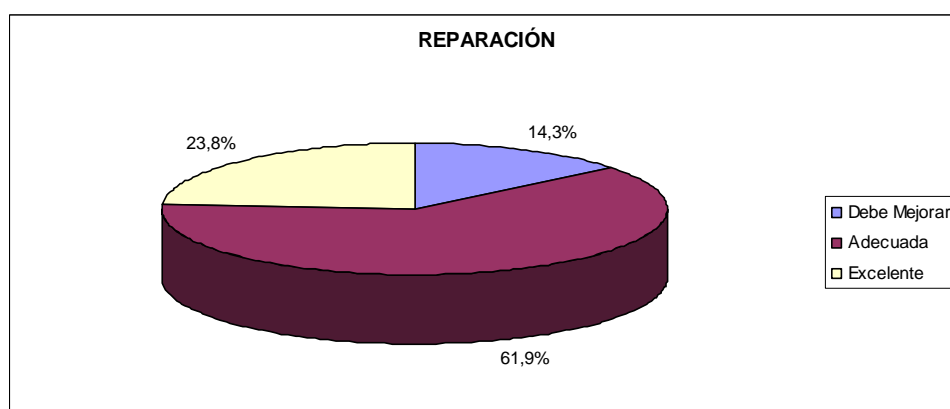
Se destaca en la muestra de estudiantes de 1º año que más de la mitad de los sujetos posee la capacidad de prestar una adecuada atención a sus emociones, aunque no se puede pasar por alto el que aparezcan porcentajes apreciables con problemas al respecto, ya sea por deficiente o excesiva atención.

Gráfico 2: Resultados dimensión Claridad TMMS-24 en la muestra



En relación a esta dimensión, de modo similar a la anterior, destaca una proporción por sobre la mitad de sujetos que posee una adecuada comprensión de sus emociones, aunque un porcentaje importante de ellos requiere mejorar en este aspecto (Gráfico 2).

Gráfico 3: Resultados dimensión Reparación TMMS-24 en la muestra



En cuanto a la reparación, esta dimensión es la que aparece con mejores resultados, (Gráfico 3) sumando los niveles adecuado y excelente, revelando altas capacidades de regulación de las emociones en la muestra considerada, coincidiendo con los hallazgos de investigaciones anteriores que utilizaron el TMMS-24.

Foro

En el análisis de las respuestas emitidas en la actividad del Foro, destacan las siguientes categorías en relación a las emociones:

Realización personal- felicidad: “son un eje fundamental en el desarrollo personal de la persona, ya sea para la realización personal, la busca de la “felicidad”(SH1), “siempre que sigamos nuestro sueños encontraremos felicidad y plenitud”(SB2), “creo que he sido más feliz desde que aprendí a escuchar mi corazón”(SB6), “al seguir nuestros sentimientos llegaremos a una mayor satisfacción en las decisiones que tomaremos a lo largo de nuestra vida” (S10Ing), “el corazón siempre nos dirá lo que nos hace falta para ser felices”(S20Ing).

Importante, Algo a tomar en cuenta: “siempre tomar en cuentas las emociones” (SH3), “es una cosa de lógica que los sentimientos y las emociones son algo importante”(SH7), “siempre tenemos que tomar en cuenta nuestros sentimientos, ya sea para tomar decisiones o simplemente para nuestro diario vivir (SB5), “es importante expresar lo que sentimos, ya que podría jugarnos una mala pasada, no estar preparado”(S18Ing), “los sentimientos son de gran importancia para las personas”(S20Ing).

Equilibrio entre razón y emoción: “hay que dejarse llevar en sentimientos del corazón, pero también se debe mezclar la razón para que sea un equilibrio y ninguna de las dos partes domine a la otra” (SH6), “si uno no tiene un pequeño equilibrio entre lo racional y lo emocional podríamos llegar a un colapso” (SH4), “es muy importante mantener el equilibrio entre el corazón y el pensamiento” (SB3), “En mi opinión debe haber un equilibrio entre seguir al corazón y a la razón, al tomar decisiones debemos tener presentes las dos caras”(S4Ing), “pienso que está bien escuchar lo que nuestro corazón nos dice, eso sí que debemos coordinarlo con la razón, siempre equilibrado (S6Ing).

Debe ser enseñado: “sería bueno intentar incluir esto en la formación desde los colegios” (SH10), “los profesores muy pocos lo enseñan” (SH7).

Opiniones del Taller

Al analizar las opiniones emitidas por los estudiantes luego de trabajar los aspectos de identificación, comprensión y regulación de las emociones en un Taller, aparecen como más destacadas las siguientes categorías:

En relación a la **Identificación** de las emociones:

Aspectos Favorables	Aspectos desfavorables
Se provocó un avance, un cambio: estoy más preparada/do, para superar el fracaso”(S2H), “Me implicó abrirme un poco más de mente y entrar a un mundo nuevo que son las emociones”(S1Ing), “me cuesta menos identificarla”(S8B)	Dificultades: “Fue difícil expresar las emociones y darme cuenta de ellas”(SH3), “creo que la identificación de emociones a veces puede ser muy complicada”(S2Ing), “es un poco difícil identificar mis emociones”(S8B)
Proyección en lo laboral: “Como educador debo dar el ejemplo y mostrar el lado posi-	Se le da poca importancia: “nunca le había dado mucha importancia a esta parte de mi ser”(S1Ing), “vivimos asistemáticamente

tivo de las cosas”(SH13), “podría traernos serias consecuencias para nuestro futuro laboral y como profesores”(S25Ing), “yo pienso que esto me ayudara a desarrollarme mejor en mi futuro como docente”(S28Ing)

Darse cuenta: “me doy cuenta que debo aplicarlas siempre en la vida diaria”(SH5), “aprendí a darme cuenta de las emociones que expreso con facilidad y las que no”(S7Ing), “no había caído en la cuenta que podemos albergar muchas emociones”(S20Ing), “descubrí que muchas veces ocultamos nuestros sentimientos muchas veces por vergüenza o por simplemente por miedo”(S6B)

con relación a nuestras emociones”(S8H), “me ayudó a notar ciertos aspectos de mi persona en los cuales nunca había pensado”(S3B)

En relación a la **Comprensión** de las emociones:

Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
<p>Avances, cambios: “Saber porque te suceden algún sentimiento o emoción, ya es un paso enorme”(S6H), “la comprensión que poseo ahora es mucho mejor de la que entre al taller”(SH11), “Creo que esto me ayudó a comprender mis emociones”(SB3), “Es un buen cambio el saber que ahora puedo hacer eso”(S6Ing)</p> <p>Ayuda en la claridad: “pude considerar eficazmente cuando me siento feliz, y contento y cuando me siento frustrado”(SH5), “si no logramos saber cuál es la emoción que nos invade menos podremos decir que es lo que sentimos o que es lo que realmente queremos expresar”(SB6), “me sirvió para aprender a mirar ciertas emociones con otro punto de vista”(S27Ing)</p>	<p>Difícil, complejo: “Aun no logro comprender mis emociones, son un mundo demasiado grande y complejo para ser interpretado”(SH3), “me produjo un poco de dificultad por mi poco conocimiento de mis emociones y tener poca profundidad de ellos”(SB1), “comprender una emoción puede ser más difícil de lo que se piensa ya que se deben tomar en cuenta muchas cosas”(S2Ing)</p>

En relación a la **Regulación** de las emociones:

Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
<p>Aporta beneficios: “nos puede llevar al control y canalización de emociones”(S12H), “ser dueños de lo que sentimos, y aprender a controlarlo”(S3B), “tengo mejores opciones para liberar esa energía o darle solución a un conflicto”(S5Ing)</p> <p>Importante en la relación con los demás: “Siempre es bueno regular sus emociones pero de una manera moderada, siempre guardando el respeto hacia los demás y uno mismo”(S4H), “para no caer en malas acciones que vayan en desmedro de la relación con el entorno que nos rodea”(S12H), “saber manejar lo que sentimos, pero más aún el poder saber decir o decirles al resto lo que sentimos tanto como lo bueno y lo malo que sentimos con alguna situación en particular” (S6B), “tengo que aprender a ponerme en el lugar de las emociones del otro, para así comprender los pensamientos y opiniones de la otra persona”(S8Ing)</p> <p>Se relaciona con un equilibrio: “A través de comprender mis emociones poder equilibrar mi vida”(S1B), “es sumamente importante para llevar un equilibrio emocional, para la correcta relación con el medio y los otros que componen ese medio”(S15H), “nos enseña a vivir en un equilibrio para nosotros mismos”(S18Ing)</p>	<p>Difícil, complejo: “la regulación de las emociones es algo muy complejo y toma tiempo hacerlo”(S9H), “creo que me costaría un poco ya que por naturaleza soy muy llevada a mi idea”(S8B), “uno se deja llevar por las emociones fuertes y no piensa en absolutamente nada”(S12Ing)</p> <p>Trae perjuicios si no se trabaja: “son estos actos impulsivos emocionales los que nos llevan a cometer errores”(S2H), “muchas veces no las regulamos y las emociones nos empiezan a jugar un papel de antagonistas muy violento con nosotros mismos y muchas veces con el resto”(S8H), “poder regularlas de modo de no dañar y causar el mal a otras personas”(S1B), “muchas veces no logramos comprender nuestras propias emociones y maneras de reaccionar; perdemos el control, y actuamos de manera imprudente”(S21Ing)</p>

Discusión

Tal como se esperaba, el contraste de los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24 con el análisis de contenido realizado a las opiniones de los estudiantes en el Foro y en la Pauta posterior al desarrollo del taller, permiten establecer los aspectos favorables y las necesidades que se requieren abordar para una efectiva inserción de las competencias emocionales en el currículo de las carreras de Pedagogía en esta Universidad.

Si bien los resultados arrojados por el instrumento de autoinforme de inteligencia emocional, muestran un buen nivel en las dimensiones de atención, claridad y reparación, un porcentaje apreciable de estudiantes aparecen con dificultades en estos aspectos, un primer llamado de atención respecto a la necesidad de considerar estos factores en la formación profesional, asumiéndolo como parte de las herramientas que deberían ser entregadas por su casa de estudios.

Lo anterior se ve reafirmado al considerar las opiniones volcadas en el Foro, donde surgen como categorías destacadas la importancia de estas temáticas, el requerimiento de ser enseñado, la necesidad de equilibrar razón con emoción y su aporte a la realización personal y la felicidad.

Si se analizan las respuestas emitidas por los estudiantes luego de la realización de un Taller que consideraba estos factores, aparecen algunas pistas en relación a la incorporación de las capacidades de identificación, comprensión y regulación de las emociones. En estos tres aspectos se reitera una mirada de dificultad y complejidad en su abordaje, con un historial previo de concederle poca importancia y la conciencia de perjuicio que se causa al no asumir estas tareas del modo adecuado.

Sin embargo, al trabajar estos puntos, aunque de modo muy sucinto, surgen como aspectos favorables el avance percibido en cuanto a haber incrementado capacidades, los beneficios que se comienzan a reconocer en la claridad, el darse cuenta y la mejora en la relación con el entorno; a esto se suma la conciencia de la relación con un equilibrio personal y su proyección al desempeño futuro como docentes.

Conclusiones

Es indudable que en lo que respecta a la Educación Superior y la formación docente se requiere la reformulación o construcción de espacios educativos que promuevan el desarrollo equilibrado de las capacidades de sus estudiantes en los ámbitos correspondientes a su desarrollo personal, social y profesional.

Como una primera etapa de un trabajo que contempla una reestructuración en el modo como se implementa la formación docente, se lograron alcanzar los objetivos propuestos, dado que se pudo establecer que los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas en la Universidad de Playa Ancha, se perciben con un nivel adecuado de inteligencia emocional en las dimensiones de atención, claridad y reparación; luego de ello se pudo determinar la existencia de dificultades y el logro de ciertos aspectos en lo referido a un trabajo centrado en las competencias emocionales, lo que a su vez lleva a establecer necesidades en cuanto a la inclusión y sistematización de estas capacidades en los currícula de formación docente de un modo equilibrado con los componentes cognitivos, apuntando al bienestar de quienes cursan estas carreras.

Dado que este trabajo constituye el inicio de un largo proceso, quedan muchas tareas pendientes y surgen una serie de interrogantes que es necesario dilucidar, como por ejemplo ¿de qué manera pueden establecerse programas de formación profesional que integren equilibradamente aspectos cognitivos, afectivos, sociales y laborales?, ¿cómo se puede facilitar el desarrollo de competencias emocionales en un contexto universitario?, ¿de qué manera se pueden transferir o generalizar estas competencias a otros contextos (entre ellos los laborales)?

Bibliografía

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, pp. 95-114

Bisquerra, R.; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 32. Vol.13 (1). Consultado en www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346

Castejón, J., Cantero, M. & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, N° 15, Vol 6(2), pp 339-362. Consultado en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.

Enríquez, H. (2011). Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

Extremera, N. & Fernández–Berrocal, P. (2004). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1–10.

Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado y sintomatología asociada al estrés en docentes. Ansiedad y Estrés, 16(1), 47-60.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94, 751-755.

Fragoso, R. (2009). La inteligencia emocional en el docente universitario: el caso de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Área 1: Aprendizaje y Desarrollo humanos. Consultado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1515_F.pdf

González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno. Universidad de Deusto, Bilbao. Consultado en www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Henríquez, R. (2007). Inteligencia emocional y rendimiento académico : un estudio en alumnos de la Provincia de Chañaral. Dirección de Estudios de Posgrado. Universidad de La Serena, Chile.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 5pp. 54-564. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), pp. 401-412.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). "Human Abilities: Emotional Intelligence". *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. Citado en: Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol.13 (1). Consultado en www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, Vol 6(2), pp.437-454. Consultado en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276

Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, N° 15, Vol 6(2), pp. 400-420. Consultado en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244

Rey, L. & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), pp. 401-412.

Salas, A. & García, H. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 226-238 Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G.J.O. Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell.

Salovey, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, J. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2ª ed., pp. 229-248). Filadelfia, PA: Psychology Press. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), pp. 401-412.

Sternberg, R., Prieto, M.D. & Castejón, J.L. (2000). Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (Nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), pp. 642-647. Consultado en www.psicothema.com/pdf/384.pdf

Van Heck, G. L. & Den Ouden, B. L. (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Nueva York: Springer. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), pp. 401-412

Yañez-Galecio, J., Arévalo, C., Fernández, A., Miranda, C. & Soto, M.I. (2008). Estrés académico e inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de 7º básico a 2º año medio. *Ciencia Psicológica* Vol. 2, Nº 1, 2008. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile.

Programa d'ensenyament- aprenentatge feliç (PEAF)

Happy teaching and learning program (HTALP)

Gemma Mora Muntadas; Cristina Olmedo Davins

gemma.mora@savecomm.net, cristina@savecomm.net

El Carme Vedruna, Manlleu

Resum. Aquest document recull l'experiència d'un Nou Programa d'Ensenyament i Aprenentatge Feliç (PEAF) que es porta a terme amb els alumnes d'Educació Infantil i Primer de Primària, d'una escola concertada a Manlleu. És un programa integral que busca el desenvolupament dels nens/es des d'un equilibri en les capacitats sensorials, motrius, afectives i cognitives. Aposta per l'originalitat de cada nen/a, i té en compte els interessos i necessitats personals, per així, incentivar el millor de cada un/a i afavorir la màxima creativitat.

S'aposta per una metodologia activa de pràctica vivencial, basada en continguts psicomotrius i emocionals. Un Ensenyament i Aprenentatge global des de la perspectiva Holística. Educar les emocions per entendre el seu món, el del seus companys i l'entorn proper (l'escola i la família). L'objectiu principal és afavorir el creixement personal de cada nen/a per aconseguir el màxim grau de Felicitat.

El programa es duu a terme amb tot el grup-classe i els espais en els quals es treballa són l'espai psicomotriu i l'espai feliç. Les sessions sempre segueixen el mateix ordre, una primera hora de continguts psicomotrius, i a continuació, una segona hora d'educació cognitiu-emocional. El Programa també ofereix un reforç més específic en petits grups, per tal de poder fer una intervenció més directa a necessitats més concretes.

Paraules clau: Programa Ensenyament i Aprenentatge Feliç, continguts psicomotrius, continguts cognitiu-emocionals

Abstract. This document gathers the experience tested in a New Program: Happy Teaching and Learning Program (HTALP) carried out with pupils of Pre-school and Primary school education in an ordinary state school (CEIP) situated in Manlleu. It is an integration program that focuses on children development from a balance in their sensitive, motion, affective and cognitive skills. This program also considers each child's originality and takes their personal needs and interests into account so as to stimulate each of them to do their best and favour the maximum creativity.

The emphasis is on active methodology of living practice based on both psychomotor and emotional contents. It is global Teaching and Learning from a Holistic approach. Emotions are educated to understand the children's own world, their friends and the world close to them (school and family). The main aim of this project is favour each child's personal development so that they can achieve Happiness.

This program is carried out with the whole class-group and the places where it takes place are the psychomotor area and the "happy area". Sessions always follow the same pattern. Throughout the first hour, psychomotor contents are worked. After that, in the second hour,

cognitive-emotional education is developed. The Program also offers a more specific reinforcement in smaller groups so that more specific needs can be dealt with.

Key words: Happy Teaching and Learning Program, psychomotor contents, cognitive-emotional contents

Introducció

La primera llavor del Programa va néixer fa vuit anys, dins un projecte d'educació especial (treball individualitzat) per a nens/es nouvinguts i nens/es amb problemes de relació i adaptació. A partir d'activitats psicomotrius, i en petit grup es feien diferents activitats per fomentar la natural acomodació a l'escola. Fa tres anys, va anar sorgint la necessitat de facilitar ajuda a nens/es amb manca d'autoestima, pors i inseguretat, oferint la continuïtat del treball, ja que es va poder observar que aquests aspectes afectaven el seu rendiment escolar. Es van aconseguir bons resultats, els nens/es milloraren a nivell emocional i això es veia reflectit en el treball cognitiu. Davant aquesta realitat, a finals del curs 2012-2013 es proposa el nou Projecte pel següent curs, el qual aposta per globalitzar l'experiència a tots els grups-classe d'Infantil i Primer de Primària afegint-hi noves activitats de continguts d'educació emocional. També es valora ampliar sessions d'una hora més a la setmana per a aquells nens/es que necessiten un reforç més específic formant part d'un grup més reduït d'alumnes. Tot aquest compendi en un sol fil conductor: la **Psicomotricitat** i les Emocions enllaçades per un treball comú: ***l'equilibri de les capacitats per aconseguir la màxima Felicitat***. Així d'aquesta manera va néixer aquest Nou Programa que s'inclou a la Programació General del Centre: Ensenyament i Aprenentatge Feliç (PEAF) en el curs 2013-2014.

Marc teòric

PEAF parteix de dos eixos principals la **Psicomotricitat** i l'**Educació Emocional**.

La **psicomotricitat** és l'eina per apropar-nos al nen/a i al seu desenvolupament global. El nen/a i el moviment com a mitjà per explorar el seu entorn i actuar en ell, fent possible la maduració de les seves funcions neurològiques i l'adquisició dels processos cognitius. La intervenció Educativa segons (Berruezo, 1995) és el "desenvolupament de les possibilitats motrius, expressives i creatives a partir del cos, el centre d'interès de l'activitat és el moviment i la seva expressió: disfuncions, patologies, estimulació, aprenentatge...".

El moviment és fonamental per al desenvolupament físic i cognitiu del nen/a. L'aprenentatge és producte de la relació entre moviment i significats. Quantes més experiències motrius amb significats tingui el nen, obtindrà més possibilitats d'adquirir

aprenentatges rellevants per a la seva vida. Si el nen aconsegueix relacionar les vivències motrius amb la vida en societat, més fàcil li serà comprendre el complex món que l'envolta. Per millorar el seu desenvolupament cognitiu l'adult és fonamental en els seus jocs, per donar significat a les diverses accions corporals i lúdiques, per orientar-lo cap a la metacognició. L'expressió del cos amb el moviment i les emocions són el nostre llenguatge.

El joc és una de les eines d'aprenentatge. El joc en l'ésser humà té molta similitud amb la funció del joc dels cadells, però a diferència d'aquests, les persones segueixen jugant durant tota la vida. El ser humà juga perquè es distreu, exercita els músculs, oxigena els pulmons, enforteix el cor i aguditza la intel·ligència. Així es crea un tipus de persona més sana, de mirada desperta, franca i d'aire optimista. El joc perpetua en les persones adultes les alegries inconscients de la infància, desenvolupa la iniciativa i la personalitat.

La finalitat dels nens quan juguen és divertir-se, sense considerar el resultat final. L'espontaneïtat n'és la característica principal: els proporciona plaer i satisfacció, no juguen per aconseguir un premi o victòria. El joc té un valor terapèutic, provoca l'eliminació de l'energia retinguda, alleuja les tensions emocionals, l'escapatòria de les necessitats i desitjos que només poden satisfer-se jugant.

- El joc és plaer.
- El joc és conducta: expressió de la personalitat.
- El joc és aprenentatge.
- El joc és llibertat.
- El joc és comunicació.
- El joc permet passar del sensoriomotriu (desenvolupament preverbal) al lògic concret.
- El joc permet la socialització i la conformació de la identitat social (rols, normes, conductes...)
- El joc permet la integració de l'esquema corporal.

En el **joc motriu** les endorfines es situen en les àrees del cervell associades a les emocions i l'estat anímic. L'augment d'eufòria i **Felicitat** queda patent després de realitzar exercici físic. Aquest sentiment de benestar, vitalitat i alegria té origen bioquímic. Són pèptids (proteïnes) produïdes a nivell de la hipòfisi, ubicada en la base del cervell. Actuen sobre els receptors que causen analgèsia, efecte sedant, i a nivell cerebral produeixen experiències subjectives, disminuint l'angoixa i aportant sensació de benestar i pau.

L'**Educació Emocional** segons Bisquerra (2000:243) és entesa com “un procés educatiu continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a com-

plement indispensable del desenvolupament cognitiu, ja que ambdós constitueixen els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per això, es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions a fi de capacitar l'individu per afrontar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot i això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social”.

Aconseguir que el nen/a sàpiga reconèixer els seus sentiments i les seves emocions, així com les d'aquells que l'envolten, és una de les tasques fonamentals per entendre què passa al seu entorn i la millor manera de poder interactuar correctament amb el món que l'envolta. Les persones que tenen més varietat d'experiències emocionals poden ser emocionalment més fluents, és a dir, poden generar sensacions i pensaments lligats a aquestes emocions de forma ràpida i efectiva.

L'Educació emocional s'encarrega de proporcionar estratègies i suggerir habilitats, que ajuden a assolir un millor creixement personal i a afavorir un desenvolupament integral de les relacions socials. És a partir de les cinc capacitats-competències emocionals que es va treballant perquè el nen/a puguin anar descobrint com i quines són les seves característiques personals i pugui aconseguir conquerir les seves possibilitats com a persona. El treball emocional es desenvolupa amb els següents blocs:

1. Consciència emocional; per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un context concret. Posar nom a les emocions (identificar-les i reconèixer-les), saber com sóc i què sento.
2. Regulació emocional; per conduir les emocions de manera adequada. Prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament, disposar de bones estratègies per afrontar-se a diverses situacions. Aprendre a regular les emocions mitjançant unes estratègies amb les que es fonamenta l'atenció, el control i la relaxació. És un entrenament emocional.
3. Autonomia emocional; per analitzar críticament les normes socials, la capacitat de buscar ajuda i recursos; en aquest bloc hi entra l'autoestima, l'actitud positiva davant la vida, així com també l'autoeficiència emocional. Així doncs, l'acceptació d'un mateix, les creences i expectatives juguen un paper important a desenvolupar en aquest bloc. Saber valorar-se i fer-se valorar.
4. Habilitats socials; per mantenir bones relacions amb les persones. Capacitat d'escolta, estratègies per solucionar conflictes, el respecte cap als altres, compartir les emocions. Aprendre a viure i convida amb el món que ens envolta.
5. Habilitats per a la vida i el benestar; per aprendre comportaments adequats i responsables davant de situacions de la vida. Saber fixar-se objectius adaptatius, buscar ajuda i recursos, adoptar una actitud positiva per aconseguir un benestar emocional. Recursos i eines per millorar l'estat d'ànim, eines per ser feliç.

A l'hora de posar-ho a la pràctica mitjançant diferents activitats i jocs, es té en compte la individualitat del nen/a i el seu grau de desenvolupament, respectant i partint de les seves experiències de vida. També es respecta l'ajustament a la realitat, característiques i necessitats úniques del grup i al context en què es desplega el procés d'aprenentatge.

L'escola és un espai socialitzador en el qual les relacions interrelacionals tenen un paper molt important, així doncs, no hi ha dubte que com més afectiu esdevingui el clima en el qual s'envolta el nen/a millor, ja que influeix en aquestes interrelacions i incideix en els processos d'aprenentatge.

Els aprenentatges que es produeixen associats a una emoció es consoliden millor, ja que l'emoció orienta el processament de la informació i pot afavorir l'aprenentatge.

El **procés cognitiu** és entès com el conjunt d'operacions mentals que cada persona posa en marxa per trobar la resposta a la pregunta. Partim de la Teoria PASS de la Intel·ligència per explicar el procés d'aprenentatge, ja que es creu que els humans aprenem segons quatre operacions mentals: planificació, seqüencial, simultani i atenció. Encara que interrelacionin contínuament poden ser independitzats i valorats per separat. Cal afegir que a aquests processos es suma la base del coneixement formada per les experiències i aprenentatges previs, el món emocional i les seves motivacions com a elements d'immersió perquè la informació sigui processada. Els quatre processos, per tant, s'activen en el context d'una base de coneixements individuals.

Les **dificultats d'aprenentatge i de comportament** s'originen en com la persona processa cognitivament la informació i/o en com la persona processa les emocions. Els processos emocionals exerceixen una gran influència en els processos cognitius, sobretot en el sentit de que una resposta emocional pot arribar a bloquejar aquest procés. (Timoneda 2006). Aquest bloqueig serà la incògnita que s'haurà de descobrir partint de l'origen del problema (quin és el problema?) i què hi ha darrere d'aquest bloqueig, la causa que origina el problema (com és que passa el que passa?). Iniciant així un procés d'intervencions amb el Programa que faran que el nen/a sigui més feliç i tingui més possibilitats d'assolir l'èxit escolar i personal.

Objectius generals

Els objectius principals del PEAf són:

- Facilitar eines per a conèixer el seu procés d'aprenentatge.
- Proposar noves activitats per educar les emocions.
- Estimular la capacitat de cada nen/a com a únic i especial, contribuint així la seva creativitat.
- Afavorir el creixement personal per aconseguir la màxima felicitat.

Per altra banda existeixen també uns objectius específics que es plantegen a nivell individual o bé en petit grup en funció de les necessitats que presenta el nen/a. A partir d'aquests, s'iniciarà la intervenció concreta.

Algun dels perfils de nen/es amb els quals es porta a terme el PEAf:

- Presenten conductes que tenen a veure amb aspectes emocionals (pors, inseguretats, ràbia).
- Necessiten control d'impulsivitat, hiperactivitat.
- Es potencien les altes capacitats.
- S'ajuda a augmentar el grau d'autoestima.
- Es treballa a nivell de llenguatge i comunicació.
- Primeres adaptacions a l'escola.
- Presenten dificultat d'aprenentatge en general.
- Presenten dificultats en el procés de lectoescriptura i càlcul.

Metodologia

PEAF és un programa que engloba dos tipus de sessions. Tal i com s'ha anat explicant al llarg del document, ofereix la possibilitat de treballar amb el grup-classe, i per altra banda també treballar en petit grup o fins i tot de manera individualitzada si es creu oportú.

Per una banda hi ha les sessions amb el **grup-classe**, per nivell d'edats, aquests grups vénen definits pels cursos, un dia a la setmana dues hores en tot el curs escolar. Sempre en la primera hora les activitats psicomotrius, i en la segona hora, les de contingut emocional a l'aula feliç. D'aquesta manera, afavorim que les habilitats i les estratègies es consolidin de manera natural amb la interacció del grup-classe.

A l'espai psicomotriu es plantegen uns objectius dirigits al moviment i a les emocions, atenent les necessitats de l'infant de viure i relacionar-se amb els propis sentiments i amb els altres companys.

A l'espai feliç es desenvolupen les sessions més dirigides a un treball cognitiu-emocional. Aquest proporciona estratègies per afavorir un desenvolupament intrapersonal i interpersonal i ajuda a estimular els aprenentatges de continguts curriculars.

Les sessions que es realitzen parteixen de les unitats de programació del curs, plantejades de manera conjunta psicomotricitat i educació emocional, per tal que es mantingui una connexió entre la sessió de la primera i la segona hora. PEAf està inclòs en la Programació General del Centre. Per això, els objectius principals estan relacionats amb les capacitats (educació infantil) i les competències (educació primària) a partir de les quals es van desenvolupant els continguts de cada àrea d'aprenentatge: Descobrir-

ta d'un mateix i dels altres, Descoberta de l'entorn i Comunicació i llenguatges. Els criteris d'avaluació juntament amb els instruments (observació directa i sistemàtica dels aprenentatges, anotacions i graelles amb ítems generals) ens ajuden a poder fer una valoració del procés al llarg dels trimestres.



Font: Sessió PEAf grup-classe

Per altra banda, el programa possibilita un treball amb **petit grup o individualitzat**, amb el qual es pretén focalitzar el treball a les necessitats concretes de cada nen/a. Amb aquestes sessions es pretén fixar uns objectius més específics en funció del perfil del nen/a i marcar una programació en la qual es desenvolupin les intervencions que s'aniran realitzant al llarg de les sessions.



Font: Sessió d'expressió cognitiva

A qui va dirigit

El Programa es du a terme amb alumnes d'Educació Infantil i de Primer de Primària, és a dir, nen/es de 3 a 6 anys. Inicialment s'ha començat PEAf en aquesta franja d'edat, tot i que la continuïtat fins a secundària seria ideal, ja que entenem el programa com un procés d'aprenentatge al llarg de tota l'etapa escolar. És important promoure el

desenvolupament integral del nen/a en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge d'infantil, primària i secundària.

Espais

L'espai Felic és l'aula on es desenvolupa tot el Programa. És un espai nou dissenyat especialment per a desenvolupar les sessions de PEAf. Es diferencien dos espais: **Espai de joc (psicomotriu)** i **Espai cognitiu-emocional**. Aquests consten de petits racons en els quals hi ha distribuïts diversos materials per poder desenvolupar les experiències. Alguns d'aquests racons són:

- Espai de relaxació; un matalàs ple de coixins ideal per reposar, tornada a la calma, o també per descarregar tensions (joc dels coixins)
- Espai de les emocions; diferents miralls per tal de poder descobrir-se un mateix, identificar i reconèixer diferents emocions.
- Espai cognitiu; amb una taula, cadires i pissarres (també una per als nens/es) per fer tasques més curriculars amb materials manipulables i experimentals.
- Espai psicomotor; amb material molt divers i canviant per desenvolupar diferents activitats, gronxador, cordes d'escalada, trampolins, matalassos, material psicomotriu, totxos, encaixos, tenda de campanya, robes, nina i ninots...



Font: Representació gràfica

Una de les característiques i un avantatge d'aquests espais és la versatilitat. En ells creem escenaris temàtics per estimular la imaginació:

1. Escenaris d'acció i aventura.
2. Escenaris de contes vivencials /representacions/ joc simbòlic.
3. Escenaris de traç i atenció / psicomotricitat fina/ pregrafia.
4. Escenaris de lectura i escriptura / grafomotricitat.
5. Escenaris d'equilibri i coordinació general.

6. ...tants escenaris com demani la imaginació creativa.

La possibilitat de modificar l'espai en funció dels objectius a treballar és important per a aquest Programa. Aquesta flexibilitat de moviment i canvis esdevé un punt primordial per poder aconseguir els objectius plantejats en cada sessió.

PEAF parteix d'una metodologia activa en la qual el nen/a és el responsable del seu propi aprenentatge. Descobreix els seus propis interessos i va formant coneixements mitjançant les pràctiques de cada sessió. Així doncs la **metodologia de treball** es desglossa en tres blocs concrets:

- PEAF vivència-relacional: El nen és l'eix del seu propi aprenentatge. Sessió dinàmica no directiva, propostes obertes de joc. Vivències a través del moviment, sense reptes de definició específica. No partim de continguts, ni d'activitats estructurades, sinó que està orientada al desenvolupament de la creativitat i de l'expressivitat del nen com a mitjà d'alliberació de les seves tensions. Es porten a terme en les primeres sessions i serveix com avaluació inicial i coneixença dels nens/es.



– Font: Contes vivencials

- PEAF psicopedagògica: Sistematitzada partint de continguts i objectius específics a aconseguir. Busquem el desenvolupament afectiu, cognitiu i motriu per mitjà de reptes. Sessió comandament directa, proposem nosaltres els continguts i dissenyem les activitats.
- PEAF globalitzada: El nen com un ser global, capaç de realitzar activitats específiques i també d'expressar-se lliurement i donar un significat al seu món. Combina els dos enfocaments. En la sessió el nen/a pot, a més d'executar activitats motrius específiques, establir relacions amb els altres i amb continguts escolars posant de manifest la seva expressió cognitiva (creativitat, lectoescriptura i llenguatge matemàtic)

En les **primeres sessions** es busca el diagnòstic inicial, que guiarà les intervencions. A partir d'una anamnesi inicial, i de l'observació dels comportaments, moviments i diàlegs produïts pels nens, es pot identificar desequilibris emocionals i problemàtiques in-

conscients. Establirem una hipòtesi diagnòstica i una programació d'activitats favorables per estimular i/o desbloquejar, per així afavorir el seu desenvolupament feliç.



Font: Descoberta de les emocions

Dispositiu temporal

Primer: Benvinguda i acollida/ Sorpresa/ Ritual d'entrada: ens traiem les sabates.

Segon: Juguem en l'espai feliç/Escenari/Expressivitat motriu: activitats sensitiva motriu i activitats simbòliques.

Tercer: Espai de Representació: Dibuix/Fang/Construccions/ A què hem jugat? (verbalitzem)

Quart: Sortim de l'espai de joc/tornem a la calma/ Massatges / Relaxació/ Ritual de sortida: Pensem en tornar un altre dia/ Ens posem les sabates/ Cap a la classe.

La mestra del PEAf

El paper de la mestra de PEAf és acompanyar de manera oberta el joc. Es tracta de guiar l'activitat i contextualitzar els jocs i les activitats, donant al nen/a l'oportunitat de descobrir de manera significativa l'espai, els objectes i els altres nens.

Escoltar i acompanyar emocionalment (empatia tònica): acollir el nen emocionalment, sintonitzar amb ell deixant que s'expressi sense culpabilitzar-lo.

Donar significat al seu joc: Mirall del seu joc. Jocs d'atenció, coordinació, velocitat, destresa, habilitat i força.

Desenvolupar les capacitats sensorials, motrius, afectives i cognitives.

Proposar noves activitats per educar les emocions.

Ajudar a descobrir el seu propi procés d'aprenentatge (com aprenc?)

Estimular la capacitat de cada nen com a únic i especial, contribuint així a desenvolupar la seva creativitat.

Afavorir el creixement personal perquè aconseguixi la màxima felicitat.

Conclusions

Tot i haver sorgit d'un treball encaminat a les necessitats educatives dels nens/es fa vuit anys, la posada a la pràctica del PEAf com a Programa que interrelaciona psicomotricitat amb educació emocional, ha estat en aquest curs escolar 2013-2014. S'intenten seguir els objectius del programa durant tot el procediment per poder-los avaluar a finals de curs. Al llarg de les sessions realitzades es poden observar diversos canvis en els nens/es. De moment, amb les sessions que s'han portat a terme, s'ha observat un procés d'aprenentatge a nivell emocional, i amb aquest es pot realitzar un seguiment de la millora dels continguts curriculars. El grau de satisfacció i de felicitat són dos aspectes que contínuament es poden demostrar amb la participació i la implicació a les activitats proposades.

L'observació directa i sistemàtica és un dels instruments d'avaluació claus en aquests tipus de Programes. A partir de les conductes i els comportaments que van desenvolupant els nens/es, es van extraient resultats. Aquestes observacions es realitzen en diferents moments: es proposen situacions no estructurades, s'observa la interacció nen-mestra i a la inversa, es tenen en compte les actuacions del nen/a en situacions espontànies, la manera de desenvolupar les tasques plantejades, entre d'altres.

Per altra banda, és interessant ampliar l'avaluació amb una taula d'ítems relacionats amb els objectius plantejats i una escala de valors amb la qual podem valorar a nivell general el nen/a i la seva evolució respecte els objectius proposants. Les transcripcions i anotacions de cada sessió són una eina també molt utilitzada en cada sessió. Es consideren molt rellevants els diferents aspectes que van succeir a les sessions.

La capacitat del mestre PEAf permet apreciar el canvi del nen/a: viure les ressonàncies tòniques emocionals; simbolitzar, jugar, comunicar, crear; mobilitzar les seves emocions i parlar d'elles; acceptar les frustracions i superar el pensament màgic, tot es contrasta amb la mestra tutora, les especialistes i els pares i es reafirma la positivitat del programa.

Resumint, es considera l'avaluació com a procés continu que està integrat en el procés educatiu, per tant, forma part d'un mateix, el qual servirà com a instrument d'avaluació propi.

Aquest curs 2013-2014 servirà per tenir en compte els aspectes que es poden millorar i poder realitzar-ne una avaluació global. Es tracta d'avaluar els objectius, les activitats, la temporització, els recursos i les orientacions de cada una de les activitats proposades que s'han anat portant a terme al llarg del curs. També es tindrà en compte l'opinió del claustre per tal de conèixer el seu punt de vista, a nivell d'actuació i també

a nivell de resultats. És important saber el grau de satisfacció, el grau d'acceptació i la implicació vers el programa, ja que es tracta d'un programa integrat al currículum.

De tota la informació recollida caldrà fer-ne un buidatge dels aspectes positius i dels aspectes negatius o bé dels aspectes a millorar. D'aquesta manera es podran plantejar propostes de millora pel curs següent i contribuir a la qualitat educativa amb un Programa eficaç.

Un dels objectius plantejats a llarg termini és aconseguir que el Programa experimental pugui passar a ser un Programa ferm, formant part important del currículum de l'escola al llarg de tota l'etapa educativa, és a dir, des de P-3 fins a 6è de primària. Per això, de cara el proper curs, es plantejaran unes hipòtesis (observades durant aquest curs) i uns objectius concrets amb els quals es pugui iniciar un estudi d'investigació. Portar el PEAf a una part més científica i poder demostrar uns resultats.



Font: Tornada a la calma

Reflexions

El moment en què els nens/es van descobrint de manera autònoma tot allò que es van trobant pel camí, és màgic. Durant les sessions de PEAf es poden observar diferents comportaments i actituds, depenent de cada nen/a les reaccions són diferents. La reacció comuna a tots/es és el somriure i l'alegria de saber que és el dia en que ja tornen a ser a l'espai feliç. Al moment d'entrar no cal dirigir, no cal ensenyar, ja què són ells mateixos els que van buscant i descobrint tot allò que tenen ganes d'explorar.

Quasi mai ens manquen paraules, amb una mirada o un sol gest ens entenem. Nens i nenes sense establir cap diàleg verbal poden arribar a expressar i a transmetre tantes emocions,... Rialles, salts, gestos i mirades són les conductores de l'activitat. Només cal que els donem un bon coixí de confiança per avançar, millorar, aprendre i rectificar, anar guanyant autoestima i seguretat davant les diferents situacions que es troben.

Els ajudem a conèixer els seus sentiments i a saber-los expressar, i d'aquesta manera els facilitem les habilitats que els permeten tenir un domini de les seves emocions i de les relacions amb els altres. Tal i com en alguna ocasió ha fet esment Jorge Bucay “*No som responsables de les emocions, però sí del que fem amb les emocions.*”

El plaer de ser i de pensar no és més que l'evolució del plaer de l'acció. La psicomotricitat, com continent de l'acció i entesa dins el procés psicològic evolutiu, és el camí que ens ajuda a conduir personetes amb aptituds, capacitats i mons diferents. Cada nen i nena és el que és i es mereix tot el respecte.

Per tant, PEAf és essència educativa perquè està dirigida a desenvolupar la integració del somàtic i el psíquic. El principi fonamental és acollir cada nen/a des de la seva expressivitat motriu i emocional. Donant seguretat a les seves ressonàncies tòniques-emocionals i recíproques-empàtiques necessàries per al desenvolupament de totes les seves capacitats.

L'essència està en compartir unes activitats afins com és el joc psicomotriu i poder incidir alhora en cadascun d'ells, de manera personalitzada, donant el que necessiten per arribar a la seva esfera psicoafectiva (base del problema), i així mateix afavorir positivament als aprenentatges cap al seu desenvolupament cognitiu (rendiment escolar).

Creiem fermament en l'evolució de l'escola, encaminats pel que veiem, sentim o pensem sobre les necessitats educatives especials. Per això, apostem per una nova proposta amb unes línies d'actuació des del mirall imaginatiu, fantasiós i mogut del nen/a.

L'acollida, l'escolta, la contenció, són conceptes que viuen en el PEAf perquè entenem cada nen/a com a ésser únic i original.

PEAf neix amb ganes i il·lusió. Fantasia, màgia, afany i treball. ***Emociona't per una bona pràctica educativa.***



Font: Sessió d'intervenció amb petit grup



***L'ensenyament i l'aprenentatge feliç** ofereix les habilitats i les estratègies que faciliten obtenir un millor resultat acadèmic, ajuden que el nen/a sigui més feliç així, tingui més possibilitats d'aconseguir l'èxit personal i escolar*

Cristina i Gemma (2013)

Bibliografia

- Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad, *Psicomotricidad Revista de Estudios y Experiencias*, 49.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Timoneda, C. (2006). *La senzillesa d'aprendre. Una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge*. Girona: CCG Edicions.

Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios

Constructive thinking and emotional development in university students

Patricia Torrijos Fincias; Nuria Pérez-Escoda

patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca; Universidad de Barcelona

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo comprobar la relación entre el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) de Epstein (1987) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) elaborado por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona). Ambos instrumentos fueron utilizados como medidas para evaluar la Inteligencia Emocional, en la búsqueda por sustentar acciones formativas que favorezcan la promoción y el desarrollo competencias socioemocionales y por consiguiente, el bienestar personal y social de aquellas personas con las que tenemos ocasión de trabajar.

Se presentan ambos instrumentos, así como un estudio correlacional en función de los resultados ofrecidos por una muestra de estudiantes universitarios del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, lo que da lugar a una interesante discusión en torno a la cuestión ¿Por qué y para qué utilizar instrumentos de medidas afines a la Inteligencia Emocional?

Palabras clave: competencias para la vida, análisis comparativo y desarrollo emocional

Abstract. The present study has as aim verify the relation between Epstein's Constructive Thinking Inventory (CTI, 2001) and the emotional development questionnaire for adults (CDE-A) elaborated by GROU (Group of Investigation in Counselling Psycho Pedagogical of Barcelona University). Both instruments were used as measures to evaluate the Emotional Intelligence, in the search for sustaining formative actions that favour the promotion and the development of emotional skills and consequently, the personal and social well-being of those persons with whom we have occasion to work.

It comes both instruments of evaluation, as well as a correlational study depending on the results offered by a sample of university students of the Pedagogy Degree at Barcelona University, which gives place to an interesting discussion concerning the question: Why and so that to use instruments of related measures to Emotional Intelligence?

Key words: Life skills, Comparative analysis, emotional development

Introducción

Han pasado más de dos décadas desde que comenzó a hablarse del constructo de Inteligencia Emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Son muchos los autores que han

buscado dilucidar el concepto y esclarecer cuales son los componentes de la Inteligencia emocional, elaborándose distintos instrumentos para evaluar este constructo (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000; Davies, Stankov y Roberts, 1998, Saarni, 2000, Elias, Tobias y Friendlander, 1997; Schutte, et al., 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000, Schulze y Richard, 2005).

Más allá de entrar de entrar en las controversias o en las discrepancias entre los distintos modelos, que no es el objetivo que nos ocupa, el interés de la presente investigación se centra en estudiar la relación entre el Pensamiento Constructivo Global y el potencial de Desarrollo Emocional en un grupo de estudiantes Universitarios atendiendo al marco teórico en el que se sustentan ambos modelos.

Marco teórico

Pensamiento constructivo

Desde la teoría cognitivo-experiencial (CEST, Epstein, 1994, 1998), se distinguen dos tipos de inteligencia, la racional y la experiencial. Dicha inteligencia experiencial Epstein la equipara al pensamiento constructivo y comprende a su vez la inteligencia emocional, social y práctica, refiriéndonos así a la capacidades que permiten a las personas relacionarse con los demás de forma efectiva y satisfactoria, solucionar problemas interpersonales y afrontar los problemas de la vida cotidiana (Contreras, Barbosa y Espinoza, 2010).

De esta manera, Epstein (1998) entendía el pensamiento constructivo como aquellos esquemas mentales de representación de la realidad que orientan la percepción, las emociones y acciones hacia la solución de problemas y la consecución de metas. Se hace referencia así a aquellos pensamientos automáticos que llevan a tener una percepción del mundo y de la vida adecuada y positiva y que facilitan la capacidad de relación con los demás de un modo efectivo y satisfactorio.

Bajo este marco conceptual, se elaboró el inventario de pensamiento constructivo (CTI). Se trata de un instrumento de evaluación de pensamientos diarios (constructivos o destructivos) que permite predecir reacciones adaptativas así como toda una serie de habilidades que influirán en el éxito académico, en la satisfacción en el trabajo, en la capacidad de afrontamiento del estrés, el ajuste emocional o el bienestar físico y mental. (López-Sánchez, Jiménez Torres y López-Núñez, 2011).

Las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios han puesto de manifiesto la relación del pensamiento constructivo con la estabilidad emocional, la capacidad de adaptación a la vida escolar y el bienestar percibido (López, 1996; Scheuer y Epstein, 1997; Harris y Lighthstep, 2005 y Contreras, Aragón y Vélazquez, 2008, entre otros). De ahí que autores como Casado, Sánchez y López (2011) lo asemejen a una

medida de “cociente emocional”, considerándola útil para medir capacidades emocionales y relacionales de las personas.

Desarrollo Emocional

Desde el marco teórico de la Educación Emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), el objetivo recae en el desarrollo de competencias emocionales con el propósito de facilitar una mejor adaptación al contexto y un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito. Dichas competencias se entienden como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007,8).

Con objeto de fundamentar las intervenciones en Educación Emocional y evaluar el nivel de Competencia Emocional en adultos, desde el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) se ha diseñado el Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda et al. 2010) que permite detectar necesidades en las cinco dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con el modelo pentagonal de GROP: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Actualmente se dispone de numerosos estudios que demuestran que las competencias emocionales se relacionan con niveles óptimos de desempeño en ámbito personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitosos de los retos en la vida diaria. En esta línea la investigación realizada por Pérez-Escoda, Filella y Soldevila (2010) demuestra la existencia de una relación importante entre la competencia emocional medida con el CDE-A y las habilidades sociales ($r=0,59$, $p<0,01$).

Más recientemente Pérez-Escoda (2013) estudió la relación entre las competencias emocionales y la satisfacción con la vida también en una muestra de estudiantes universitarios y halló la existencia de una relación moderada entre ambos constructos.

Interés de la investigación

Esta primera aproximación teórica parece apuntar a que tanto el pensamiento constructivo como el desarrollo emocional son factores que van a influir en el bienestar personal y social. Sin embargo, nuestro interés se centra en comprobar, en un estudio preliminar, hasta qué punto existe relación entre la competencia emocional y el pensamiento constructivo; utilizando para ello los datos recogidos por una muestra de estudiantes universitarios de ambos constructos.

Participantes

El estudio ha sido realizado con 48 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, los cuales respondieron de forma voluntaria a los cuestionarios. La muestra estaba compuesta casi exclusivamente por mujeres (96%) de edades comprendidas entre los 19 y los 36 años, con una edad promedio de 21,4.

Instrumentos

Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)

Dicho instrumento fue elaborado por Seymour Epstein en 1987 y adaptada por el Departamento I+D de TEA Ediciones, S. A., 2001. Se trata de una medida de autoinforme para adolescentes y adultos. Este Inventario consta de 108 ítems que se puntúan en escala tipo Likert de 5 puntos en función del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones. Ha sido elaborada para evaluar el pensamiento constructivo y destructivo que se produce de manera automática en la vida diaria. Contiene una dimensión general (PGC) y seis escalas que, a su vez, tienen varias dimensiones. Variables con las que pretende evaluar el pensamiento constructivo o inteligencia experiencial, el cual se relaciona con varias facetas de la inteligencia emocional.

Tabla 1. Resumen de las dimensiones del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)

Pensamiento Constructivo Global (PGC)	Mide la tendencia general a pensar automáticamente de manera constructiva, es decir, con una estructura de pensamiento flexible, adaptando las formas de pensar a los requisitos de las diferentes situaciones	
Afrontamiento emocional (EMO)	Autoaceptación (Aut)	Autoestima y actitud favorable. Es la medida más general de afrontamiento emocional.
	Ausencia de sobregeneralización negativa (Sob)	Mide el grado en el que las personas tienden a no sobreestimar la mayoría de las experiencias desagradables.
	Ausencia de hipersensibilidad (Hip)	Indica el grado en el que las personas son resilientes y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación.
	Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables (Rum)	Indica el grado en el que los sujetos se obsesionan por los acontecimientos negativos.

Afrontamiento conductual. (CON)	Pensamiento positivo (Pos)	Mide la tendencia a enfatizar el aspecto positivo de las situaciones y conseguir que las tareas desagradables resulten lo menos penosas posible.
	Orientación a la acción (Acc)	Tendencia a poner en práctica acciones efectivas cuando uno se encuentra con problemas, en vez de postergar las tareas y obsesionarse en cómo proceder.
	Responsabilidad (Res)	Se relaciona con la Orientación a la acción e incluye, ítems que se refieren al interés en la planificación y la reflexión atenta.
Pensamiento Mágico (MAG)	Mide el grado en que la gente se aferra a supersticiones privadas. Se asocia con el pesimismo.	
Pensamiento categórico (CAT)	Pensamiento polarizado (Pol)	Mide la tendencia a ver el mundo en blanco y negro. Pensamiento rígido.
	Susplicacia (Sus)	Mide la desconfianza y actitud negativa con los demás.
	Intransigencia (Int)	Correlaciona negativamente con la amabilidad y la atención a los demás.
Pensamiento Esotérico (ESO)	Creencias paranormales (Par)	Indica el grado en que la persona cree en los fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables.
	Pensamiento supersticioso (Sup)	Mide la creencia en supersticiones.
Optimismo ingenuo (OPT)	Pensamiento exagerado (Exa)	Mide el grado en el que una persona tiende a generalizar los sucesos favorables a todas las situaciones.
	Pensamiento Estereotipado (Est)	Está relacionado con opiniones basadas en convicciones o en modos de pensamiento simplistas y poco elaborados.
	ingenuidad (Ing)	Mide el grado de expectativas positivas e irreales acerca del futuro o de los demás.

Conviene hacer una distinción entre las escalas constructivas, que miden formas de afrontamiento adaptativo (emocional y conductual) y las escalas que reflejan patrones de pensamiento desadaptados, como son Pensamiento Mágico, Pensamiento Categórico, Pensamiento esotérico u Optimismo ingenuo.

El Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A)

Se trata de un inventario de autoinforme elaborado por el GROPE (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica) como instrumento para detectar necesidades de desarrollo emocional en distintas dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con lo expuesto anteriormente.

Consta de 48 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de 11 puntos (que van desde el 0 que indica un completo desacuerdo al 10 que indica un completo acuerdo). Ofrece información sobre cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar; más una puntuación global de competencia emocional.

Cada una de estas dimensiones son a su vez el conjunto de subcompetencias, tal y como se resume en la tabla siguiente de acuerdo con el modelo planteado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

Tabla 2. Resumen de las dimensiones del Cuestionario de Desarrollo Emocional

Conciencia Emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Se mide la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
	Dar nombre a las emociones	
	Comprensión de las emociones de los demás	
Regulación Emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Se refiere a la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada.
	Expresión emocional	
	Capacidad para la regulación emocional	
	Habilidades de afrontamiento	
	Competencia para autogenerar emociones positivas	

Competencias Sociales	Dominar las habilidades sociales básicas	La autonomía emocional se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas.
	Respeto por los demás	
	Comunicación receptiva	
	Comunicación expresiva	
	Compartir emociones	
	Comportamiento prosocial y cooperación	
	Asertividad	
	Prevención y solución de conflictos	
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	
Aunonomía Emocional	Autoestima	En esta dimensión se incluyen toda una serie de características relacionadas con la autogestión emocional.
	Automotivación	
	Actitud positiva	
	Responsabilidad	
	Auto-eficacia emocional	
	Análisis crítico de normas sociales	
	Resiliencia para afrontar situaciones adversas	
Competencias para la vida y bienestar	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.
	Buscar ayuda y recursos	
	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	
	Bienestar subjetivo	
	Fluir	

Resultados

De acuerdo con los resultados de la tabla 3 puede observarse que la competencia emocional media de los participantes en el estudio es de 6,20. Esto ha de interpretarse como que en conjunto la muestra goza de un nivel de desarrollo de competencia emocional 6'2 en una escala que oscila entre 0 y 10; por lo tanto está un poco por encima de un dominio básico. Eso es preciso interpretarlo como que dispone de un potencial de mejora o desarrollo general de 3'8 puntos. Sin embargo, el análisis más interesante lo ofrecen las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la competencia emocional, puesto que aquellas dimensiones con puntuaciones más débiles serán las susceptibles de mayor atención en el diseño de una posible intervención para su desarrollo. De acuerdo con los resultados, se observa un buen nivel en las dimensiones conciencia y competencia de vida y bienestar (7 sobre 10), mientras que las dimensiones de regulación (5,4) y autonomía emocional (5,6) se sitúan en un nivel medio siendo las peor puntuadas y por lo tanto las que requieren mayor atención.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

Variable	Total		
	Media	S.D.	N
Total Competencia Emocional (CDE-A)	6,20	1,01	58
Conciencia emocional (CE)	7,08	1,25	58
Regulación Emocional (RE)	5,46	1,24	58
Competencia Social (CS)	6,13	1,11	58
Autonomía emocional (AE)	5,67	1,51	58
Competencias de vida y Bienestar (CVB)	7,06	1,23	58
Pensamiento Constructivo Global (PCG)	99,21	13,51	48
Afrontamiento emocional (EMO)	79,63	14,02	48
Autoaceptación (Aut)	24,90	4,24	48
Ausencia de sobregeneralización negativa (Sob)	14,67	2,74	48
Ausencia de hipersensibilidad(Hip)	22,02	5,20	48
Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables (Rum)	17,83	4,94	48
Afrontamiento conductual (CON)	51,79	7,12	48
Pensamiento positivo (Pos)	15,71	5,13	48

Orientación a la acción (Acc)	26,23	4,20	48
Responsabilidad (Res)	15,31	2,79	48
Pensamiento Mágico MAG	18,04	5,38	48
Pensamiento categóricoCAT	39,21	8,01	48
Pensamiento polarizado (Pol)	14,35	4,83	48
Suspiciacia (Sus)	13,54	3,51	48
Intransigencia (Int)	9,15	2,22	48
Pensamiento Esotérico ESO	31,60	9,62	48
Creencias paranormales (Par)	13,96	4,65	48
Pensamiento supersticioso (Sup)	18,08	5,19	48
Optimismo ingenuo OPT	49,71	7,97	48
Pensamiento exagerado (Exa)	17,37	4,62	48
Pensamiento Estereotipado (Est)	9,40	1,99	48
Ingenuidad (Ing)	23,98	3,873	48

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 4, tras analizar los resultados entre ambos instrumentos de acuerdo con la muestra de estudiantes (N=48), se observa una correlación positiva (**p < 0,001) entre la competencia emocional y algunas dimensiones del pensamiento constructivo global que resultan interesantes.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

		Total CDE-A	Conciencia	Regulación	Comp. Social	Autonomía	Comp.vid a
PCG	r	,826** ,000	,469** ,001	,760** ,000	,617** ,000	,811** ,000	,613** ,000
EMO	r	,813** ,000	,395** ,005	,759** ,000	,609** ,000	,845** ,000	,593** ,000
Aut	r	,586** ,000	,297* ,040	,543** ,000	,423** ,003	,676** ,000	,377** ,008
Sob	r	,643** ,000	,357* ,013	,566** ,000	,537** ,000	,619** ,000	,469** ,001

Hip	r	,652** ,000	,248 ,089	,648** ,000	,542** ,000	,679** ,000	,407** ,004
Rum	r	,716** ,000	,399** ,005	,661** ,000	,471** ,001	,737** ,000	,574** ,000
CON	r	,279 ,054	,305* ,035	,249 ,088	,253 ,083	,222 ,130	,107 ,470
Pos	r	,243 ,096	,080 ,590	,186 ,207	,195 ,185	,148 ,316	,352* ,014
Acc	r	,372** ,009	,447** ,001	,332* ,021	,246 ,091	,292* ,044	,218 ,137
Res	r	,204 ,164	,133 ,368	,120 ,418	,213 ,145	,072 ,628	,290* ,045
MAG	r	-,735** ,000	-,394** ,006	-,755** ,000	-,522** ,000	-,680** ,000	-,521** ,000
CAT	r	-,535** ,000	-,357* ,013	-,479** ,001	-,419** ,003	-,426** ,003	-,449** ,001
Pol	r	-,128 ,386	-,219 ,135	-,177 ,229	-,071 ,634	-,128 ,385	,075 ,611
Sus	r	-,625** ,000	-,344* ,017	-,543** ,000	-,557** ,000	-,575** ,000	-,453** ,001
Int	r	-,167 ,257	-,123 ,403	-,180 ,221	-,176 ,231	-,103 ,487	-,065 ,663
ESO	r	-,242 ,098	-,106 ,473	-,325* ,024	-,085 ,565	-,156 ,290	-,245 ,093
Par	r	-,187 ,204	-,215 ,142	-,260 ,074	-,063 ,669	-,116 ,431	-,082 ,581
Sup	r	-,178 ,225	-,018 ,905	-,234 ,110	-,091 ,538	-,131 ,376	-,187 ,203
OPT	r	-,092 ,535	-,032 ,827	-,042 ,777	-,046 ,757	-,025 ,865	-,232 ,112
Exa	r	,102 ,492	,004 ,977	,099 ,504	,035 ,812	,053 ,718	,200 ,174

Est	r	-,134 ,362	-,174 ,236	-,137 ,353	-,072 ,625	-,173 ,239	,002 ,987
Ing	r	,043 ,771	,072 ,626	,048 ,744	,057 ,699	,107 ,470	-,106 ,471

r = Correlación de Pearson: Sig.(bilateral)

**La correlación es significativa al nivel 0,01 *La correlación es significativa al nivel 0,05

Cabe destacar la correlación entre la escala de Pensamiento Constructivo Global y la puntuación total del CDE-A ($r=0,826$), así como entre las cinco dimensiones de la competencia emocional. Estos resultados (véase tabla), nos permiten afirmar que las personas que poseen una alta competencia emocional se caracterizan por pensar automáticamente de forma constructiva.

Las personas con mayor pensamiento constructivo presentan una imagen adecuada de sí mismos y los demás ($r=811$ con la dimensión de autonomía emocional), además disponen de mejores competencias para la regulación emocional ($r=760$) y el mantenimiento de relaciones gratificantes con los demás ($r=617$ en cuanto a competencia social) y ello incide en su capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables en la búsqueda del bienestar personal y social ($r=613$).

Si atendemos a la dimensión de afrontamiento emocional entendida por Epstein (2001) como aquella capacidad que lleva a las personas a enfrentarse a las situaciones estresantes como un desafío, no es de extrañar la buena correlación con las dimensiones de Regulación Emocional ($r=,759$) y de autonomía Emocional ($r=,845$). De este modo, se entiende que las personas con buenas capacidades de autogestión personal poseen una buena autoestima e imagen de sí mismos, no sobregeneralizan el significado de acontecimientos negativos, mantienen una actitud positiva y tienen buenas capacidades para automotivarse e implicarse en actividades diversas de la vida social, emocional, etc.

Asimismo, la correlación inversa entre el pensamiento categórico y la competencia emocional ($r=-,535$) permite afirmar que la persona con un buen desarrollo de sus competencias emocionales es capaz de afrontar las dificultades con un pensamiento alternativo que le confieren mayor flexibilidad y adaptabilidad, a la vez que puede mostrarse más amable y confiar más fácilmente en los demás.

Paralelamente, conviene reparar en la correlación inversa con las formas de pensamiento destructivo evaluadas por Epstein. Concretamente se observa una correlación negativa entre la puntuación en regulación emocional y la escala de Pensamiento esotérico, que indicaría que las personas que destacan por sus creencias paranormales y con alto grado de superstición adolecen de pensamiento crítico y confían demasiado en la intuición, hecho que permite explicar las dificultades en la gestión adaptativa de

sus emociones. De forma parecida las personas con elevado Optimismo ingenuo, es decir, aquellas personas que tienden a generalizar los sucesos favorables, basadas en pensamientos simplistas y con poco fundamento son las que menos destacan en su capacidad de gestión emocional.

Discusión

El estudio tuvo como objetivo principal analizar las relaciones entre el CTI (Inventario de Pensamiento Constructivo) y el CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional) como medidas de Inteligencia Emocional. A la luz de los resultados expuestos podemos decir que, a nivel global, existe una alta correlación entre ambos instrumentos. Sin embargo, este nivel de significatividad varia al correlacionar las distintas escalas y subescalas, encontrando distintos grados de significatividad e incluso, en algunas de ellas, no hemos encontrado ninguna asociación.

A la vista de estos resultados, y más allá de establecer relaciones causa efecto, podemos afirmar que los estudiantes que presentan mayores niveles de competencia emocional, manifestaran puntuaciones mas elevadas en cuanto al Pensamiento Constructivo Global (PGC), encontrándonos ante personas con buenas capacidades y competencias para enfatizar el aspecto positivo de las situaciones, que tienen una visión positiva de sí mismos y de los demás, lo que les lleva a adaptar sus formas de pensar a las distintas situaciones, actuando con responsabilidad y no dejándose llevar por creencias irracionales. Resultados que apuntan en la misma dirección de otros estudios como los de Garaigordobil y Oñederra (2010).

En este sentido, entendemos que el Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos (CDE-A) y el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) constituyen instrumentos de medida en los que podemos apoyarnos para fundamentar la necesidad de promover actuaciones formativas en lo que a desarrollo de competencias emocionales se refiere.

Como limitaciones de este estudio, es preciso tener en cuenta no sólo el tamaño y el perfil concreto de la muestra (algo que conviene tener presente de cara a generalizar los resultados y las conclusiones de la presente investigación), sino el carácter ambos instrumentos, pues se presentan como medidas de autoinforme y sería conveniente complementar estos resultados, con otras medidas de corte más cualitativo (observaciones) o con estrategias de recogida de información a partir de otras fuentes (compañeros, familiares, etc.), así como con otras medidas de habilidades emocionales, como por ejemplo el MESCEIT de Salovey, Mayer y Caruso (2001).

Bibliografía

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and application at home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bermúdez, M.P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*. 2 (1), 27-32.
- Casado, M.L., Sánchez Ávila, C. y López Fernández, D. (2011) Formación en competencias transversales en la Universidad: Inteligencia Emocional y Coaching. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011). Madrid: España. Disponible en <http://www2.topografia.upm.es/grupos/inngeo/ficheros/CO71.pdf>. (Consultado el 20/12/2013)
- Contreras, G. O., Aragón, B. L. & Velásquez, O. M. (2008). *El pensamiento constructivo en estudiantes universitarios: una evaluación con el CPCE*. Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Investigación Educativa, Tampico, Tamaulipas, México.
- Contreras, F., Barbosa, D. y Espinoza, J.C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 65-79.
- Daniel, H. (2005). El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la facultad de ciencias humanas de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*. 6,1 (11), 193-211.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Epstein, S. (1987). *Constructive Thinking Inventory* (trad. y adapt. cast. Departamento I+D. Madrid: TEA, 2001).

- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Epstein, N. (2001). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (2), 243-256.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Harris, P. & Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409-426.
- López, G. (1996). Attachment-related predictors of constructive thinking among college students. *Journal of Counseling and Development*, 75(1), 58-63.
- López Sánchez, M.; Jiménez Torres, M.G. y López Núñez, J.A. (2011). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de ciencias de la educación*. 228, 439-451.
- López Palenzuela, D. (2009). Si Piensas Constructivamente No Necesitas Inteligencia Emocional. Análisis crítico de la adaptación española del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI). En Pablo Fernández Berrocal (Coord). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín. Pp.73-78.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIR v.2.0*. Toronto. Canadá: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000): Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. XIII, 34.
- Pérez-Escoda, N. (2013) Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional y II Internacional de AIDIPE. "Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas" Alicante 4-6 de Septiembre.

- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scheuer, E. & Epstein, S. (1997). Constructive thinking, reactions to a laboratory stressor, and symptoms in everyday life. *Anxiety, Stress and Coping*, 10(3), 269-303.
- Schulze, R. & Richard, R. (Eds). (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge (MA): Hogrefe & Huber Publishers.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J. T., Golden C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and a validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 166-177.

Técnicas dramáticas y bienestar docente

Drama techniques and teacher welfare

Rosa Domínguez Martín

rosdommar@gmail.com

Universidad de Sevilla

Resumen. En el presente estudio analizaremos la situación actual sobre las técnicas dramáticas y su impacto en el bienestar del docente. Se han seleccionado los artículos a través de las principales bases de datos internacionales tomando como referencia temporal la última década. La metodología utilizada para ello ha sido la investigación documental.

Entendemos que las técnicas dramáticas permiten a los futuros docentes vivir circunstancias similares a las que en un futuro profesional, con bastante probabilidad, encontrarán y que son emocionalmente difíciles. La acción teatral ocurre en un escenario simulado, el hecho de no ser real ofrece al futuro docente la posibilidad de solucionar la situación permaneciendo en la seguridad que facilita el juego teatral. Además a través de estas técnicas podremos desarrollar herramientas muy eficaces para tomar conciencia de las acciones que pueden acercarnos o alejarnos del futuro que deseamos, como son la reflexión e introspección.

Tras llevar a cabo el presente análisis, y teniendo en cuenta las evidencias constatadas, entendemos que es conveniente desarrollar y generalizar programas en la formación inicial docente en los que las técnicas dramáticas sean incluidas como herramientas educativas. La dramatización y las técnicas dramáticas favorecen la disminución del malestar percibido comúnmente por la diferencia entre la formación y la práctica real, contribuyendo a la adaptación del futuro docente a la realidad educativa.

Palabras clave: técnicas dramáticas, bienestar docente, formación inicial, emociones

Abstract. This study will analyze the current situation into drama techniques and their impact on teacher training. Articles were selected through the main international databases using the last decade as a time reference. The methodology used was based on published research papers.

It is understood that the drama techniques allow teachers to experience similar circumstances that they may encounter in their future professionally which are emotionally difficult. Drama techniques take place in simulated scenery. This environment provides teachers the opportunity to resolve situations in the secure setting that drama techniques facilitate. Also, through these techniques, powerful tools, such as reflection, can be developed to help teachers become aware of their actions which can close the gap between the ideal situation and the reality for teachers.

After this study, and taking into account the evidence, it is believed that it is valuable to develop drama techniques and include them as educational tools in initial teacher training. Drama techniques aid to decrease in the difficulty found between training and actual practice. They can contribute to the adaptation of future teachers to the reality of education.

Key words: drama techniques, teacher welfare, initial training, emotions

Introducción

En la actualidad vivimos cambios profundos en los medios de comunicación, la velocidad con que acontecen los sucesos y la sociedad actual en general del presente. Estos cambios transforman también las relaciones entre profesores y alumnos y las formas de aprender. Hay mayores exigencias sociales hacia los profesores, como educar en la sociedad de la información, plantearse la enseñanza en escuelas multiculturales, enseñar más a más alumnos y otros aspectos a los que deben adaptarse con la mayor eficacia posible.

Por todo ello los docentes deben adquirir nuevas habilidades que les hagan competentes en los nuevos roles que debe tener. Hoy los conocimientos y procedimientos están en los medios de comunicación e Internet al alcance de cualquier persona con acceso a la red. La docencia ha cambiado y los aspectos educativos, que no informativos, han tomado una relevancia primordial. El papel del profesor, por tanto, debe transformarse en facilitador, alejándose paulatinamente de la concepción tradicional.

Diferentes trabajos sobre profesores debutantes señalan que la gran mayoría de ellos coinciden en destacar la falta de preparación en los aspectos relacionales y organizativos, predominando en su formación inicial los contenidos cognoscitivos (Esteve, 2011).

Hoy en día parece evidente que el trabajo del docente no es únicamente transmitir conocimientos e información, sino que su labor va encaminada en mayor grado hacia la formulación de problemas, la contextualización de cada aprendizaje para que sea el alumno quien conecte los interrogantes que se le plantean y una posible solución.

Actualmente entendemos que el papel del maestro en la formación del juicio y del sentido de la responsabilidad ha adquirido una importancia prácticamente indiscutible. Este valor se debe: en primer lugar a la influencia que ejerce sobre los alumnos y el tiempo que comparten; en segundo por la relevancia de estos aspectos, que facilitarán a los alumnos la capacidad de prever cambios posteriores y poder adaptarse a ellos además de continuar aprendiendo durante toda la vida (Delors, 1996).

El descontento general de la sociedad y de los docentes con la educación manifiesta que los resultados obtenidos no son los esperados. Parece, por tanto, importante encontrar y subsanar estas carencias que evitan que los docentes nóveles, generalmente apasionados por la enseñanza, mantengan esta pasión con el transcurso del tiempo. Una fórmula para mantener esta motivación podría ser impedir la monotonía y agotamiento que provoca comúnmente la actividad docente, evitando así futuras frustraciones.

En esta línea de argumentos consideramos que hay ciertos paralelismos que pueden ser muy útiles, como el cruce de técnicas entre el ejercicio docente y el arte dramático que, en nuestra opinión, están íntimamente relacionados.

Teatro y educación forman un binomio con el que formar personas, hacerles receptivas, sensibles, críticas y creativas (Eines y Mantovani, 2007).

Desarrollo

La necesidad del bienestar docente

Ya en 1974 Freudenberger propone el concepto *burnout* como un síndrome de carácter psicológico asociado al estrés sufrido por profesionales que trabajan en relaciones de ayuda a otras personas.

Existen diferentes ofertas para el reciclaje y formación permanente del docente, pero éstos se ven sobrepasados por la actividad cotidiana quedando sin apenas tiempo actualizar su formación. Como resultado de esta situación, en las escuelas «sobreviven» profesores agotados por las exigencias de la tarea educadora y la burocracia escolar, los que se han venido a denominar profesores «quemados». Además debemos añadir las continuas exigencias que proceden de los gobiernos y políticas educativas, a veces ocurren a tal velocidad que no hay tiempo de incluir los aspectos innovadores en sus actividades.

El docente está siendo constantemente puesto a prueba en aspectos para los que ha sido preparado, como el conocimiento de los contenidos, y en aquellos para los que probablemente no se sienta tan preparado como pudieran ser la coherencia personal, la capacidad de organización, la facilidad de comunicación y demás. Éstos pueden hacer que la docencia sea un medio de autorrealización profesional o bien una fuente de problemas psicológicos como el estrés y la depresión, ambas características de los docentes que padecen *burnout* y del malestar docente del que nos habla Esteve (2011).

Esta situación implica indeterminación, ya que los profesores no acaban de identificar qué es lo que les produce ese malestar en concreto. El primer problema es definir el propio papel profesional ya que el docente domina su materia pero quizás no con tanta seguridad la dinámica de la clase, cómo solucionar los conflictos de disciplina cotidianos y demás facetas de la realidad profesional que, si no son solventadas correctamente, pueden destruir el equilibrio personal del profesor.

Hué (2012) comenta a este respecto que el bienestar viene determinado por nuestra capacidad de autorrealización. Por ello debe evaluarse por sus condiciones internas y subjetivas, en lugar de por las externas.

Toda transmisión de conocimientos implica una transmisión también de valores. Un punto imprescindible en cuanto a competencias emocionales es la valoración personal, la autoestima. La docencia juega en la comparación constante con la excelencia o la perfección. Si no somos capaces de valorarnos, difícilmente nuestros alumnos podrán hacerlo. Otra de las habilidades necesarias es la empatía (López, Carpintero, Campo, Soriano y Lázaro, 2006) o capacidad de percibir las emociones de los demás y compartir en cierto grado estos sentimientos. La fuerza empática es muy importante en el aula, al tener el poder de constituir una sólida base de feed-back en la que fundamentar tanto el bienestar del docente como el del alumnado.

La construcción del bienestar docente pasa por un periodo de formación inicial que permita al futuro profesor hacer frente a los problemas. El docente actual se encuentra con la diferencia entre la realidad en la que debe desarrollar su enseñanza y la idea inicial de lo que sería su ejercicio profesional, además de la responsabilidad que conlleva ser una importante influencia para el grupo de alumnos. Ambos aspectos se convierten en problemas en el momento en que el profesor no se siente preparado para ello.

Parece evidente entonces la necesidad de que este «profesor ideal», en que muchos de los docentes noveles ponen sus esperanzas y perspectivas, sufra una transformación. Ésta debe ir encaminada a que el concepto de «ideal» se rinda a las habilidades y capacidades que los profesores deben incorporar en su haber y poner en práctica en su forma de impartir clase. Elaborar una identidad profesional implica cambiar la mentalidad del profesor debutante de alumno a profesor. Esto nos hace considerar que en muchas ocasiones la mejora de nuestro bienestar viene de nosotros mismos, de los sentimientos y emociones generados y por tanto debemos aprender a sustituir los negativos por positivos.

Para el bienestar docente hay ciertos factores decisivos según Cornejo y Quiñonez (2007) en la consecución del mismo, como pueden ser: el control sobre la situación, el apoyo social al trabajo, la gestión del tiempo y significatividad o autoeficacia percibida y estrategias para afrontar situaciones estresantes.

El papel de las técnicas dramáticas en el bienestar docente

En nuestra sociedad se comparte, aparentemente, la preferencia de dotar de habilidades en lugar de conocimientos a los adultos del mañana. Aunque lo cierto es que en la realidad escolar, por lo general, se continua afianzando el aprendizaje memorístico de contenidos.

Estas consideraciones vienen teniéndose en cuenta desde hace ya tres décadas. Es cierto que en el transcurso de estos treinta años encontramos algunas políticas educa-

tivas que han buscado el cambio en esta dirección, pero también lo es que estos intentos no se han visto reflejados en la realidad.

Aun habiéndose legislado currículos, recursos, materiales y demás, podemos observar que no se ha realizado el giro de perspectiva deseado. Hoy continuamos formando docentes a través de saberes instrumentales, es decir, desde el enfoque normativo.

Como resultado los egresados de las Facultades de Ciencias de la Educación continúan siendo graduados docentes que tras adentrarse en la realidad educativa descubren que su personalidad no encaja con el modelo de “profesor ideal” con que se sintieron identificados durante su formación inicial.

Un reto importante de la formación inicial según Serio, Rosales y Jiménez (2012) de los sistemas educativos es guiar a los futuros docentes de forma eficaz en su formación inicial y permanente, para que el día de mañana se sientan lo más satisfechos y realizados posible.

El tipo de formación que reciben los estudiantes que mañana ejercerán su profesión en los centros escolares es muy relevante respecto a cómo entenderán la enseñanza y su propia actuación docente en un futuro no tan lejano. Algunos autores exponen en esta línea que:

En la Formación Inicial Docente tenemos la oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora (Marcelo y Vaillant, 2009, p.49)

El docente necesita encontrar el equilibrio entre su yo consciente y el yo ideal, su motivación por la enseñanza estará condicionada en gran medida por esta concepción (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011).

Ser docente conlleva un alto contenido moral que no puede ser olvidado. Es una profesión que requiere favorecer la adquisición de conocimientos de los alumnos, establecer relaciones interpersonales con ellos, cuidar de su educación afectiva y ayudarles en su autonomía moral.

Es necesario, además, tomar conciencia de la importancia que ejerce el comportamiento docente en el desarrollo y configuración de la visión del mundo y la personalidad futura del alumnado, principalmente en la infancia. Tal y como nos comentan Eines y Mantovani:

Muchos profesores desconocen la real gravitación que han tenido sobre la vida posterior de sus alumnos y solamente cada niño o niña, una vez alejado de la escuela y ya en otros menesteres, será quien podrá reconocer hasta qué punto un profesor le dejó huellas en su personalidad. Se influye aunque no se quiera influir» (Eines y Mantovani (2007).

Todos los educadores, al entrar en el aula y durante el transcurso de las clases, utilizamos como maquinaria nuestro cuerpo (Hué, 2012). Los alumnos perciben así nuestro estado de ánimo, nuestra autoestima, el nivel de motivación y demás características que a simple vista podemos dejar ver a un aula repleta de discentes observadores.

Un profesor es un comunicador, un intermediario entre ciencia y alumno, por ello debe dominar no sólo las técnicas de comunicación, si no las técnicas que afectan a la comunicación en grupo. Debe adquirir habilidades en los canales y códigos de comunicación verbal, no verbal, gestual y audiovisual, además de saber distinguir los climas que se suceden en el aula y el tono de voz que debe usar en cada uno de ellos.

Los educadores deberían tomar conciencia de que las conductas que conforman al profesor, así como la respuesta a los estímulos del entorno, son transmitidas al educando. Esta transmisión se lleva a cabo sean los educadores conscientes o no, por ello debemos tener especial cuidado.

Los elementos que componen las claves para la representación escénica coinciden en gran medida, por no decir totalmente, con los que un docente debe poner en práctica en su quehacer diario. El profesor debe expresar con su cuerpo lo que realmente quiere mostrar, lanzando un mensaje corporal acorde al que difunde verbalmente. La expresión corporal está muy vinculada a la actuación. Adaptando este término a los profesores no pretendemos que dejen de ser ellos mismos para interpretar un papel delante de su aula, sino dotarles de técnicas para que sean capaces de reaccionar de la forma adecuada, proporcionarles los recursos expresivos que les ayuden a ser los docentes que cada uno espera ser, pudiendo evitar frustraciones en este aspecto.

Es común conocer profesores con problemas de voz, llegando a la afonía con bastante asiduidad. Se convierte en algo prácticamente imprescindible dotarles en la formación inicial de técnicas de impostación que les ayuden a cuidar el aparato fonador, tan importante en la vida profesional docente. Cuando hablamos de educadores, formadores, docentes y profesores lo deseable es que se conviertan en modelo de su alumnado. Una buena dicción ayudará a que los alumnos comprendan mejor el mensaje y a que se convierta en un ejemplo a seguir respecto a pronunciación correcta de las palabras; por ello se convierte en otro elemento a tener muy en cuenta en la formación que reciben los docentes.

Además de lo que el teatro y la dramatización pueden aportar a lo que podríamos llamar “la salud del educador”, también es importante tener en cuenta la esencial ayuda

que podría llegar a ser como técnica para favorecer la seguridad del docente en su capacidad como tal y como forma de captar la atención del alumnado.

Según Laferrière (1997a) existen cinco grandes principios que unen al artista y al pedagogo y que, en nuestro caso, son extrapolables a la unión entre teatro y educación:

1. Los dos enseñan y hablan de lo que aman con pasión: tanto en teatro como en educación debemos ir más allá de las palabras, hacer vivir emociones que motive a quien nos ve.
2. Transmiten su saber y saber hacer con rigor y flexibilidad...flexibilidad y rigor: es importante que las consignas estén marcadas y sean conocidas por todos desde el principio, es a partir de esa base cuando podemos dar paso a la flexibilidad, manteniendo un equilibrio entre ambas.
3. Permiten la apertura a la marginalidad y a la creatividad con todo el fervor de sus convicciones: el sistema escolar ha obligado a los docentes a seguir las reglas establecidas, no les ha habituado a expresarse a través de su enseñanza y esto va en detrimento de la pedagogía. Un primer riesgo que debemos asumir y superar es que puede que al realizar nuestra creatividad seamos marginados.
4. Componen con las personas y con los acontecimientos según diversas situaciones. Improvisación teatral e improvisación pedagógica: siempre debemos tener en cuenta a las personas y los acontecimientos que les rodea, de este modo entran la improvisación tanto teatral como pedagógica. En la improvisación teatral se utilizan técnicas de trabajo y referencias culturales, sociales y filosóficas. En la improvisación pedagógica se usan conocimientos y experiencias en situaciones similares, la conjugación de ambas podría dar como resultado una respuesta adecuada y adaptada a la persona y sus circunstancias.
5. Los dos aprenden mutuamente un saber-ser: se parte de la base de que no podemos aprender sin ser consciente de ello. El recapacitar cómo hemos aprendido nos hace poder transferir ese proceso a otras situaciones, otras necesidades de conocer y nos ayuda a poder mostrarlo a otras personas para que ellas también puedan utilizarlo.

Laferrière nos muestra así que realmente sí que existen lazos de unión entre dramatización y educación. Él aboga por la formación de un artista-pedagogo paralela a los campos tanto teatral y educativo. Nuestra intención es demostrar el beneficio que para la educación tiene el uso de las técnicas dramáticas.

Hay, además de los ya citados, otros elementos que compartimos con Laferrière (1997b) y que resultan de suma importancia al utilizar la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica:

1. Acción-reacción: cuando no hay tiempo para la reflexión se implica cuerpo y emociones con resultados muy beneficiosos.
2. Confianza: es necesaria para interpretar y enseñar, tener confianza es confiar en la otra persona y en uno mismo.
3. Escucha: es una destreza esencial para convivir en sociedad y se hace imprescindible para cualquier acto de dramatización.
4. Observación: es necesaria para poder escuchar, para percibir los mensajes en toda su amplitud y riqueza.
5. Concentración: es un elemento de gran importancia para las acciones dramáticas y educativas, por tanto para la conjugación de ambas.
6. Imaginación: es una capacidad poco estimada que debe ser desarrollada para beneficiarnos, en cualquier ámbito de nuestras vidas.
7. Relación pedagógica y relación amorosa: el aspecto afectivo debe ser tenido en cuenta en educación, nos permite descubrir el trasfondo sobre el que podremos trabajar y hacer que el aprendizaje sea significativo.
8. Conceptos desarrollados: se hace referencia a conceptos como autonomía, creatividad, respecto a sí mismo y los demás, que son pedagógicos, se desarrollan con la dramatización y además son conceptos también de vida.
9. Proceso y producto: dilema sobre el que comienza la relación entre la educación y el teatro, ¿se busca el producto?, ¿se pretende centrar la atención al proceso? Según el autor que sigamos y los objetivos que nos planteemos nos dirigiremos hacia una u otra pregunta, pero debemos definir cuál antes de comenzar con nuestra actividad teatral y pedagógica.

Continuando con Laferrière (1997b) coincidimos en que se desde la infancia se nos enseña en la escuela a utilizar los gestos y emociones, además de las palabras, podríamos comunicarnos con menos dificultades el resto de nuestras vidas.

Ya que partimos de la base de que en la escuela no se presta el interés que consideramos pertinente a estas cuestiones, sí que deberíamos hacerlo en la educación de aquellas personas que formarán en las escuelas, comenzando por la Formación Inicial Docente (Domínguez, 2013). Los docentes, por tanto, deben adquirir de la dramatización el aprendizaje para expresarse:

1. Verbalmente: utilizando todas las posibilidades que nos brinda nuestra voz y respiración.
2. Corporalmente: sabiendo utilizar nuestro cuerpo en los gestos, en los desplazamientos y movimientos.
3. Espacialmente: relacionándolo con la expresión corporal, ya que variará en función del espacio del que dispongamos.

Los profesionales de la educación viven hoy, de forma generalizada, en un malestar constante por las exigencias de la sociedad y la continua necesidad de readaptación a situaciones para las que no han sido preparados. Es esta realidad la que nos ha llevado a pensar que los futuros docentes que se preparan en las universidades son uno de los grupos que mayor beneficio podría encontrar con la inclusión de estas técnicas dramáticas en su formación.

En la línea de argumentos de Heyward (2010), el autor nos comenta que la dramatización puede ser una importante herramienta para entender a los estudiantes, ya que las técnicas dramáticas dejan ver emociones y preocupaciones que quizás no serían observables en el desarrollo habitual de la clase no sería posible. Gracias al teatro y las habilidades dramáticas el alumno puede ponerse en situaciones comprometidas y buscar la solución a ellas sin salir de la seguridad que le da la acción teatral. Es decir, al conocer que la situación no es real el alumnado se siente lo suficientemente seguro para poner en marcha sus verdaderas habilidades para solventar el problema ante el que se encuentra. De este modo cuando, en la realidad, vuelva a repetirse una problemática similar ya conocen las respuestas y reacciones con las que se sentirán seguros, y también aquellas que son adecuadas y las que no.

Esta concepción es realmente importante, sobre todo teniendo en cuenta que se desarrolla una de las principales carencias actuales, la seguridad en uno mismo. Por ello consideramos que uno de los grupos más susceptibles y que más necesidad tienen de desarrollar estas habilidades dramáticas son los futuros docentes, aquellos alumnos universitarios que hoy se encuentran formándose para ello, como hemos comentado anteriormente.

Vivimos en una época de transición en que la forma de relacionarnos, y la sociedad en general, están sufriendo cambios trascendentales, en éstos las redes sociales tienen un papel fundamental. Desde hace unos años las nuevas generaciones se expresan, organizan y viven a través de las redes sociales. Partiendo de esta situación no nos parece realista continuar con una educación en la que los estudiantes deben aprender contenidos que, probablemente, estarán siendo actualizados de forma constante en la red.

Coincidimos con Ribes et al. (2008) en que se han producido cambios tanto en la función educadora de las familias como en el plano personal, percibiéndose elevados niveles de estrés como una de las causas del malestar social. Se podría señalar que tanto el desgaste como la satisfacción profesional del docente proceden del compromiso personal y emocional que exige la actividad docente. Los docentes están inmersos en conflictos, sentimientos y emociones que pueden afectar en exceso si no se cuida el bienestar personal.

El teatro y la educación relacionados tendrán como función la suma de las funciones de cada uno de ellos: referencial, organizadora, integradora y proyectiva, en el caso

educativo y transmisor de ideas, promotor de una actitud crítica y propagador de cultura a toda la sociedad, en el campo teatral (Domínguez, 2013).

Conclusiones

A lo largo de este estudio hemos ido expresando una serie de valoraciones de acuerdo a la necesidad que percibimos de incluir las Técnicas Dramáticas en la Formación Inicial Docente y cómo éstas pueden favorecer el bienestar docente.

Tras la amplia búsqueda y selección de investigaciones es obvia la riqueza que se obtiene al relacionar educación y teatro.

Uno de los principales beneficios para los futuros docentes de esta relación es que estas técnicas pueden ayudar a superar situaciones, habituales en la vida cotidiana del aula, y que, a veces, requieren de habilidades sociales y emocionales muy específicas. Se convierten por tanto en un aprendizaje que afecta a la visión de sí mismo y a la capacidad de control de posibles circunstancias imprevisibles.

Independientemente del enriquecimiento para el docente, también los alumnos reciben un beneficio didáctico a través de la práctica de las técnicas dramáticas. Según la literatura al uso (Arroyo Zuñiga, 2005; Dawson, Cawthon y Baker, 2011; Eines y Mantovani, 2007; Heyward, 2010; Kiliçaslan y Asasoglu, 2010; Laferrière, 1997a, b; Mantovani y Morales, 2003; Navarro Solano y Mantovani, 2012; Scholes y Nagel, 2012; Tejerina, 1994; Toivanen, Komulainen y Ruimäki, 2011) está empíricamente comprobado que las técnicas dramáticas aumentan la autoestima desarrollando la reflexión crítica, la creatividad, el juego, la pérdida de inhibición y demás elementos que favorecen un mejor crecimiento personal, profesional y social.

Los elementos que componen las claves para la representación escénica coinciden en gran medida, por no decir totalmente, con los que un docente debe poner en práctica en su quehacer diario. El profesor debe expresar con su cuerpo lo que realmente quiere mostrar, lanzando un mensaje tanto corporal como no verbal acorde al que difunde verbalmente.

Entendemos así que uno de los ámbitos esenciales en los que debemos comenzar a incluir las técnicas dramáticas, y la innovación que conlleva, es en la formación inicial docente. De este modo los docentes nóveles que comenzarán su ejercicio en las escuelas podrán a su vez poner en marcha nuevas técnicas educativas en la búsqueda de ese bienestar docente que el profesorado en general no consigue encontrar.

Bibliografía

Arroyo Zúñiga, R. I. (2005). Principios teatrales para docentes. *Educación*, 29, 1, 73-77.

- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores Asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 5e, 75-80.
- Dawson, K.; Cawthon, S. W. y Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16, 3, 313-335.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Domínguez, R. (2013). *Técnicas Dramáticas en la Formación Inicial Docente. Un análisis curricular en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Española*. Trabajo de Investigación, Universidad de Sevilla (Inédito).
- Eines, J. y Mantovani, A. (2007). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Freudenberg, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-166.
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 197-203.
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*. 12, 47-68.
- Kiliçaslan, H. y Asasoglu, A. O. (2010). A research process with creative drama in interior architecture studies. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 9, 1462-1466.
- Laferrière, G. (1997a). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque Editorial.
- Laferrière, G. (1997b). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque Editorial.
- López, F.; Carpintero, E.; Campo, A.; Soriano, S. y Lázaro, S. (2006). La empatía y el corazón social inteligente. *Cuadernos de pedagogía*, 356.
- Mantovani, A. y Morales, R. I. (2003). *Juegos para un taller de teatro*. Morón de la Frontera (Sevilla): Proexdra.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Navarro Solano, R. y Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro.
- Ribes, R.; Lumbierres, C.; Boix, J. L.; Cano, S.; De Andrés, C.; Jové, G.; Noria, M. y Suau, J. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20, 3, 347-356.

Scholes, L. y Nagel, M. C. (2012). Engaging the creative arts to meet the needs of twenty-first-century-boys. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 10, 969-984.

Serio, A.; Rosales, M. y Jiménez, H. (2012). Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional. *REOP*, 23, 2, 2º cuatrimestre, 79-91.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Toivanen, T.; Komulainen, K. y Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.

Las dos caras del error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: afectiva y cognitiva

The two sides of error in the processes of teaching-learning foreign languages: affective and cognitive

José Luis Estrada Chichón

estradachichon@hotmail.com

Grupo de Investigación: Enfoques Multidisciplinares en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (HUM-485), Universidad de Cádiz

Resumen. Se reclama en este texto el valor cognitivo del error como parte “natural” del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para ello, consideramos tanto las consecuencias afectivas desprendidas de la intervención “correctiva” docente (miedo, vergüenza, etc.), como las consecuencias cognitivas que afectan la estabilidad emocional del aprendiz e inciden directamente sobre su progresión interlingual. La novedad de este trabajo reside en la presentación de los principios de una propuesta metodológica que sí tiene en cuenta dichas consecuencias cognitivas de la corrección a partir de la ausencia consciente de intervención ante el error. Esta propuesta se presenta en función de una revisión de la bibliografía aportada donde se aboga por un cambio de percepción del concepto “error” desde su atención como un elemento a eliminar del repertorio idiomático del individuo, a otra que defiende el error como un valor positivo de la adquisición de lenguas, resultando en una corriente que denuncia los efectos “dañinos” de la corrección.

Palabras clave: cognición, error, adquisición, lengua extranjera, corrección.

Abstract. In this paper it is proposed that the cognitive value of error is a “natural” part of the process of acquiring a foreign language. For that, we consider both the emotional consequences derived from the teacher’s correction (fear, shame, etc.) and the cognitive consequences that affect the learner’s emotional stability and interfere with his/her interlanguage progress. The novelty of this work lies in the presentation of the principles of a methodological approach which takes into consideration the correction’s cognitive consequences by applying a conscious lack of intervention in the event that an error is made. This proposal is based on a literature review which calls for a change in the perception of the concept of “error” from its attention as an element to be removed from the learner’s linguistic repertoire to another perception which preserves error as a positive value of language acquisition, resulting in an approach that censures the “harmful” effects of error correction.

Key words: cognition, error, acquisition, foreign language, correction

Introducción

Nuestra propuesta presenta la defensa a favor de la consideración del valor cognitivo del error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras² (LE en adelante). Consideramos que son las consecuencias cognitivas derivadas de la corrección docente las que merecen un tipo de tratamiento alternativo al tradicional, es decir, al estudio formal de la lengua. Valoramos por ello la posibilidad de concretar dicho tratamiento en una falta consciente de intervención ante el error que no sólo no afecte la sensibilidad del individuo, sino también la actividad mental que tiene lugar ante tal intervención, favoreciendo la adquisición³ más “natural” de la LE y facilitando el bienestar emocional del aprendiente en el aula.

Marco teórico contextual

El tipo de instrucción docente llevado a cabo en los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, aquél que mide la reducción de la distancia existente entre el conocimiento puntual de un aprendiente y el que poseería un hablante nativo (Corder, 1971; Dávila, 2012), encuentra en la formulación de errores (tanto orales como escritos) la herramienta más clara para evaluar cualitativa y cuantitativamente al alumnado; a mayor número de errores cometidos, menor será la calificación final obtenida.

Dicha consideración del error como elemento “evaluador” tiene su antítesis en lo que ha dado en llamarse “interlengua” (Selinker, 1972), esto es, el estadio concreto del progreso lingüístico de un individuo que está inmerso en un periodo de adquisición de una LE. Se trata de un proceso particular, único a cada persona, por lo que si reconocemos que la interlengua constituye un sistema lingüístico propio (Corder, 1981; Ellis, 1985; Selinker, 1972), deberíamos aceptar el error como una parte lógica de dicho desarrollo adquisitivo de la LE, y no sólo como el resultado de la transferencia de estructuras de la lengua primera del aprendiente a dicha LE (Lightbown y Spada, 1999).

-
- (2) Por “situación de lengua extranjera” entendemos aquella en la que un individuo acomete el aprendizaje de una nueva lengua que no se utiliza más allá del propio entorno de aprendizaje, ya sea el aula de idiomas o similares. Por su parte, una “situación de segunda lengua” hace referencia al aprendizaje de una lengua que sí se usa fuera de dicho entorno de aprendizaje (Estrada, 2013).
- (3) Según Krashen (1981), la “adquisición” es la incorporación inconsciente al conocimiento de una nueva lengua a través de su uso natural o espontáneo. En cambio, el “aprendizaje” es el estudio consciente de la lengua que únicamente acarrea el conocimiento de sus reglas particulares.

Si bien la creciente demanda social a favor de la obtención de certificados de nivel de competencias lingüísticas (A1, B2, etc.) –en función de los principios establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*– ampara el *modus operandi* de las distintas instancias medidoras en cuanto a los criterios de calificación del aprendiente se trata; dicho de otro modo, se evalúa de manera exclusiva a partir del número de errores cometidos y no de, por ejemplo, la disposición o atrevimiento del aprendiente a participar (Estrada, 2013).

Ante esta tesitura, a los profesores que sí creemos en la “intuición lingüística”, es decir, el uso “natural” de la lengua a partir de su creatividad⁴, se nos presenta la dificultad que implica descifrar cómo estimular el proceso de adquisición de una LE; o averiguar cuál es la manera más eficaz de interactuar que tiene el profesor con sus alumnos en un espacio tan reducido como es el aula; o cómo podríamos considerar la interlengua como el proceso central a la adquisición más “natural”; o de qué manera podría considerarse el error como un elemento “medidor” del momento interlingual del aprendiente y no sólo como un elemento “evaluador” de su conocimiento metalingüístico de la LE.

Propuesta metodológica

El debate en torno a estas cuestiones se centra en determinar cómo debemos tratar el error. Nuestra propuesta parte de la hipótesis de que por mucho *feedback* “correctivo” que un aprendiente reciba, no será hasta el preciso momento en que sea “cognitivamente” consciente –mediante la correcta representación y procesamiento mental de la información que percibe– que conseguirá acometer (corregir) su error.

Como alternativa, abogamos por una no-intervención “correctiva”⁵, esperando a que la renuncia consciente del profesor a intervenir conduzca “naturalmente” a la reconsideración por parte del aprendiente de sus hipótesis iniciales en la LE, ya sean errores de tipo receptivo o productivo. Y ello sin afectar –potenciando, más bien– su progre-

(4) Ver Chomsky (1966). Este trabajo significó un punto de inflexión para los estudios lingüísticos por el valor innovador de la capacidad creativa otorgada al lenguaje. Chomsky argumenta que los fundamentos de la lengua se rigen por principios universales, adquiridos de manera inconsciente y no a través de la instrucción formal.

(5) La tesis doctoral en la que actualmente estoy trabajando titulada *El tratamiento del error en la enseñanza de lenguas extranjeras* considera, entre sus hipótesis, la posibilidad de no intervenir “correctivamente” ante el error, incluso ante aquellos errores que pudieran interferir en la comunicación entre individuos, sin por ello afectar las capacidades de desarrollo idiomático del aprendiente.

sión interlengual, junto a su bienestar emocional, tras eliminar el miedo a errar o la vergüenza a comunicarse en otra lengua distinta a la suya.

Por un lado, el miedo a equivocarse delata una situación de causa-efecto donde el aprendiente contempla una corrección; independientemente del tono didáctico utilizado, el aprendiente prevé una acción punitiva por parte del profesor. Por otro lado, la vergüenza a usar una nueva lengua revela el rechazo o la intolerancia del aprendiente a ejecutar acciones para las que no ha recibido formación teórica previa que le permita cumplirlas satisfactoriamente (F. Zayas, comunicación personal, 9 de octubre de 2013). En cualquier caso, la consecuencia mayor resultante del miedo o la vergüenza es la renuncia del alumno a participar, ya sea por motivos afectivos como consecuencia de la interrupción, o por lo complejo que resulta para el aprendiente afrontar la corrección desde el razonamiento esperado.

Objetivos

Presentamos una distinción clara entre las consecuencias afectivas y las consecuencias cognitivas derivadas del error. Creemos que la corrección no favorece al aprendiente desde el procesamiento mental de la información, pero siempre afectará su sensibilidad, concretándose en su renuncia a participar a no ser que tenga la certeza de que no cometerá un error. Por ello, centramos nuestro objetivo en reclamar el valor cognitivo del error como una parte “natural” de la experimentación con la LE (Schumann y Stenson, 1975), paralelamente a las diferentes secuelas que implica la corrección; si bien las consecuencias afectivas resultan aparentemente más reconocibles, reclamamos, por igual, la misma atención para las consecuencias cognitivas.

El error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Señalan Lightbown y Spada (1999) que los profesores de idiomas analizan constantemente las producciones idiomáticas de sus alumnos. Con ello, pretenden demostrar si dichos alumnos han aprendido lo visto en el aula y si ese aprendizaje se ajusta a lo preestablecido como “correcto” a partir del modelo del hablante nativo “perfecto” (Dávila, 2012). Este ejercicio se centra en el número de errores cometidos y es mediante la corrección que pretenden “reparar” (Tarone, 1980) los desajustes lingüísticos resultantes. No parece extraño entonces que la corrección de errores haya venido siendo una práctica común a la mayoría de metodologías de enseñanza de LE (Krashen y Seliger, 1975).

A este respecto, son dos las percepciones del error en función de los modelos metodológicos de enseñanza de LE más extendidos:

1. Para los estructuralistas, el error atenta contra la “perfección” lingüística reclamada al aprendiente sobre la creencia de un modelo inexistente de hablante nativo,

donde la presencia o ausencia de errores es el indicador más claro del grado de competencia gramatical que un individuo posee. Por ello, es escaso el “espacio” permitido a las producciones espontáneas en el aula (Felix, 1981). El aprendiente habrá de ajustarse al patrón lingüístico estipulado a partir de la creencia infundada a favor de dicho modelo, por lo que todo error será inmediatamente bloqueado por el profesor. Desde la perspectiva del aprendiente, la instrucción formal representa un “puzzle” cognitivo (Ellis, 1984).

2. Los procesos metodológicos denominados “comunicativos” sí parecen reclamar el valor del error como una parte “natural” de la experimentación con la LE (Walz, 1982). Si bien dichos procesos esgrimen un uso “comunicativo” del lenguaje, esto es, recurren a éste como el medio para descodificar mensajes, no tienen en cuenta las intenciones que se desprenden de dichos mensajes; no tienen en consideración la función del lenguaje como “procesador” de información (Sperber y Wilson, 1986). De este modo, los errores siempre serán formales y nunca interpretativos.

Deducimos que el aprendizaje de una LE no puede ni debe estar supeditado a la consideración formal de las propiedades estructurales del lenguaje (Corder, 1981), ni a un uso fingido del mismo. En cambio, se deberían destinar los esfuerzos docentes a conocer las circunstancias comunicativas más “naturalmente” beneficiosas en un contexto de aula. Tal contexto exige la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje que exploren un uso intuitivo de la lengua, permitiendo al aprendiente una libre comprobación de sus hipótesis a través de la “negociación de significados” (Bocanegra, 1998; Dávila, 2012; Ellis, 1984; 1985; Truscott, 1999b; Zayas, 2002). Es a través de dicha negociación que el aprendiente revisará su sistema interlingual (Ellis, 1984).

No obstante, la “negociación de significados” ha estado tradicionalmente maniatada por la vara “correctiva” del profesor, limitando al alumno a la reproducción fiel de lo estipulado como “correcto”. Por ello, cualquier práctica metodológica de enseñanza de LE (estructuralista, “comunicativa”, etc.) más allá del uso “natural” de la lengua, únicamente pretende representar un uso “aparente” de la misma, donde el error continúa siendo concebido como el objetivo primero de la intervención “correctiva”, especialmente si se trata de errores que afecten a la comunicación. En mayor o menor medida, la corrección perturbará siempre al aprendiente, afectiva y/o cognitivamente.

Las consecuencias afectivas de la intervención “correctiva”

Es cada vez mayor el número de profesores conscientes de los efectos que provoca, a nivel afectivo, la corrección de errores. Si bien, existe una contradicción al respecto: por un lado, son los mismos profesores (Allwright, 1981) y/o aprendientes (Truscott, 1996; Walz, 1982) quienes consideran la corrección como necesaria. En concreto, los aprendientes encuentran en la corrección explícita o en el “*corrective feedback*” (la información aportada por parte del profesor al aprendiente para que éste reconsidere su

error) la manera de sobreponerse al error –muchos aprendientes se quejarán, rebelarán o perderán la confianza del profesor si no se les informa de sus errores (Ferris, 2004)–; por otro lado, no resulta complicado afectar la confianza del aprendiente si las interrupciones son constantes (Burt y Kiparsky, 1974).

Dicha manera de afectar la confianza del alumno se manifiesta en actitudes como el miedo o la vergüenza, o, bien, el sentimiento de inferioridad que provoca en el aprendiente una actitud negativa hacia la LE (Truscott, 1999a). Del modo que señalábamos con anterioridad, parece común la postura del aprendiente a ser corregido, si bien es igualmente lógica su resistencia a experimentar la corrección “en persona”; en otras palabras, no nos gusta escuchar que estamos equivocados incluso estándolo. Es por este motivo por lo que muchos aprendientes acortan sus producciones idiomáticas (Kepner, 1991; Semke, 1984; Sheppard, 1992) con el propósito de evitar situaciones donde pudieran cometerse errores (Truscott, 2004). La corrección “pública” produce una reacción negativa en la mayoría de aprendientes (Truscott, 2005).

No obstante, una metodología de enseñanza de LE emocionalmente “positiva” será aquella en la que el aprendiente muestra un estado de ánimo equilibrado, es decir, su “filtro afectivo” (Krashen, 1982) se mantiene estable. Sin embargo, a pesar de los intentos de los profesores por conseguir ese estado de relajación, junto a la confianza del alumno, resulta difícilmente alcanzable si tenemos en cuenta las constantes interrupciones que tienen lugar en el aula, más o menos explícitas en función del estilo didáctico docente, que afectan al ritmo de la clase y, por ende, a la mayoría de alumnos, incluso a aquellos que demandan dicha corrección. Entendemos que tanto la elevación del “filtro afectivo”, el miedo, la vergüenza o la negación a participar, son el resultado de una ineficacia en las prácticas “correctivas”.

Las consecuencias cognitivas de la intervención “correctiva”

Contrariamente a la creencia popular de que el aprendizaje de la gramática de una LE se obtiene en función de un estudio formal de esa misma lengua, nuestra postura sostiene que son los procesos cognitivos de aprendizaje particulares los que, al toparse con un conjunto de datos externos, determina el orden de creación de la estructura cognitiva que llamamos “gramática de la lengua” (Corder, 1981). Entendemos que son los propios aprendientes quienes formarán paulatinamente las gramáticas particulares de cada LE en función de sus ritmos de “progresión cognitiva” (Zayas, 2002: 41). En cambio, los profesores intervienen repetidamente ante irregularidades lingüísticas propias de estructuras de la LE que los aprendientes aún no han adquirido, esto es, incidirán sobre aspectos para los que éstos aún no están preparados (Truscott, 1996).

Si la adquisición de la gramática de una LE ocurre como resultado de un proceso cognitivo de aprendizaje, es lógico replantearse la inoperancia de la instrucción formal, la cual niega la existencia de secuencias “naturales” de adquisición (Truscott, 1996) que

ocurren en un orden relativamente fijo (Corder, 1981); dicho de otro modo, los aprendientes de LE no podrán dominar un aspecto concreto de la lengua hasta haber adquirido otros primero. Por lo tanto, la enseñanza formal no interpretará los errores como elementos lógicos del desarrollo interlingual del individuo –por lo que los errores relacionados con dichas secuencias de desarrollo no podrán ser corregidos de una manera efectiva (Truscott, 2001)–, sino que son el resultado de la interferencia entre lenguas, algo desacreditado empíricamente⁶.

La existencia de secuencias “naturales” de progresión interlingual, junto a la falta de habilidad de los profesores para tratarlas, resulta ser un factor determinante en la ineffectividad de la corrección (Truscott, 1996). Por ello, la instrucción formal parece no influenciar en dicho orden de adquisición, sino en las “alertas” cognitivas que se activan en los aprendientes cuando el profesor corrige; no importa qué tipos de estructuras de la LE se les presente que éstos sólo atenderán a su “*built-in-syllabus*” (Corder, 1981: 9 y 10). Los aprendientes sólo experimentarán consecuencias negativas a nivel afectivo como resultado del desajuste cognitivo provocado por la corrección. La instrucción formal, en definitiva, sólo atenderá a la “estructura superficial” (afectiva) del uso de la LE, sin afectar el sistema interno (cognitivo) del individuo (Lightbown y Spada, 1999).

Es necesario entender entonces que si un aprendiente comete un error, no es culpa del propio aprendiente, ni del profesor, ni de los materiales de enseñanza, sino una parte inevitable del proceso de aprendizaje de la LE (Cook, 1996). Tanto el profesor, como los materiales y las actividades deberán acompañar (potenciar) dicho proceso y no actuar como elementos “dictatoriales” de lo que el alumno debe aprender. Sugerimos que el profesor deberá ejercer como “conductor” y no como “juez” del proceso adquisitivo (Estrada, 2013), a la vez que como “motivador”; los materiales deberán favorecer el aprendizaje (Allwright, 1981); y las actividades deberán respetar los procesos cognitivos innatos al uso “auténtico” de la lengua (Sperber y Wilson, 1986).

Parece preciso reflexionar acerca del efecto “unitivo” de la corrección, es decir, considerar tanto su plano afectivo como el cognitivo, ya que, aparentemente, cualquier intervención “correctiva”, por muy liviana que sea, influirá sobre el estado anímico o el razonamiento del aprendiente. Por ello, abogamos por la ausencia consciente de corrección, esto es, no intervenir “correctivamente” ante el error con el fin de evitar cualquier percance afectivo y/o cognitivo que supusiera el reajuste de las irregularidades.

(6) Ellis (1985) recoge evidencias basadas en investigaciones empíricas que demuestran que la interferencia entre lenguas no es el mayor causante de errores (los porcentajes de errores por interferencia de la lengua meta van del 3% al 33%).

des idiomáticas producidas. Como sostiene Zayas (2002: 25): “no se puede presuponer que la actividad cognitiva que subyace a cada proceso discursivo es siempre controlada a voluntad del individuo”. Esta interpretación será sólo viable si entendemos la no-corrección desde un marco metodológico que defienda la adquisición “natural” de LE. Esta opción es la que presenta Haidl (1990) en su “enseñanza adquisitiva”.

Alternativa metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras

Según Krashen (2005), las investigaciones señalan que el conocimiento consciente de una LE tiene una función limitada; incluso, aquellos aprendientes que poseen un alto grado de experiencia e interés en el estudio de la gramática son sólo capaces de acceder a una cantidad limitada de “conocimiento” gramatical cuando utilizan la LE de manera espontánea. Podemos afirmar que usar “naturalmente” una lengua es el resultado de haberla adquirido, no la causa; dicho de otro modo, adquirimos una LE a través de la obtención de *input* comprensible (Krashen, 1982) y no del *output* emitido. La instrucción formal, pues, sólo facilitará una comprensión gramatical, pero no ayudará al aprendiente a adquirir la LE ni, consecuentemente, a paliar las secuelas afectivas y/o cognitivas resultadas de las prácticas “correctivas” propias de tal instrucción.

Hemos de definir entonces un tipo de enseñanza de LE que preste atención a las consecuencias afectivas y cognitivas derivadas de la corrección en función de la recepción de la información exterior (*input* lingüístico) y de su procesamiento mental. Es por este motivo, entre otros, por lo que reclamamos una metodológica que dé vía libre al desarrollo cognitivo del individuo, llevándole por cauces “naturales” hacia la adquisición de la LE, donde los errores formen parte lógica del proceso de experimentación y donde la espontaneidad idiomática sea bienvenida y no “penalizada”.

Por ello, Haidl (1990) apostó por la “enseñanza adquisitiva” como una alternativa válida a la instrucción formal y a los métodos “comunicativos” de la enseñanza de LE. La “enseñanza adquisitiva” sí contempla la posibilidad de obviar conscientemente el error, es decir, respeta el uso “natural” de la lengua. La corrección pasaría a un segundo plano, evitando muchos de los efectos indeseados que produce, sin desmerecer por ello el progreso interlingual del aprendiente sino, más bien, reforzándolo.

El enfoque metodológico más próximo al que presenta Haidl es el conocido como *Natural Approach* de Krashen y Terrell (1983). Estos defendían que la adquisición de una LE ocurre en función del *input* al que estamos expuestos los individuos, es decir, cuando entendemos lo que oímos o leemos (*input* convertido en *intake*). Por ello, tanto para Krashen y Terrell como para Haidl, los objetivos en el aula de idiomas, a groso modo, consistirán en proporcionar al aprendiente el *input* comprensible necesario, a la vez que permitirles la libre experimentación idiomática.

Sea como fuere, será necesario respetar tanto los procesos de orden adquisitivo como la experimentación con la LE, donde, en la mayoría de casos, la corrección de errores tiene un efecto insignificante (Van Patten, 1992). La metodología adecuada deberá atender los dictados del cerebro humano para trabajar a favor del ritmo y la direccionalidad que éste nos impone (Bocanegra, 1998). Aun así, la aplicación de la investigación cognitiva a la enseñanza de LE continua siendo problemática (Truscott, 1998). Dicha investigación señala que el estudio de la forma (gramática) de la LE no es sólo innecesaria, sino inútil; un tipo de instrucción que, además, desata el mayor número de efectos emocionales y cognitivos para el alumno.

Nuestra postura a favor de la “enseñanza adquisitiva” contradice el carácter instructivo de la enseñanza tradicional o de teorías como la *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990), quien sostenía que la investigación cognitiva apunta directamente a la adquisición de una LE mediante el empleo de procesos conscientes de aprendizaje. Por el contrario, sostenemos que no es necesario aprender una estructura particular de una lengua para adquirirla. La adquisición se plantea como un aprovechamiento “natural” de las habilidades innatas de las que disponemos los seres humanos para el lenguaje. Esto ocurre sobre la presunción de una capacidad creativa que nos permite formular estructuras que nunca antes hemos oído.

De ahí que una enseñanza de LE “positiva” desde el plano emocional deba favorecer el desarrollo cognitivo particular de dichos procesos adquisitivos, evitar las consecuencias afectivas que para la gran mayoría de aprendientes acarrea la corrección, además de, tal y como reclama la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), asistir en el procesamiento del *input* al que el aprendiente está expuesto de la manera más productiva posible, es decir, obteniendo de cada fracción de información los mayores efectos contextuales a partir del mínimo esfuerzo de procesamiento. El cumplimiento de estos condicionantes no garantiza la adquisición inmediata de la LE, pero sí favorece una estabilidad emocional que se traducirá en un desarrollo paulatino pero sólido de la interlengua del aprendiente en su camino hacia una comprensión más profunda (consciente) de las particularidades de la LE en cuestión.

Adelanto de resultados

Partiendo de los objetivos expuestos, adelantamos los siguientes resultados en función de los principios desde los que se concede valor en la bibliografía revisada al plano cognitivo del error y a los efectos que acarrea la corrección no sólo al aprendiente,

sino también al profesor, junto a una investigación en ciernes⁷ que corrobore empíricamente nuestras hipótesis:

- Denunciamos que la corrección tradicional, es decir, aquella ligada a la intervención docente ante cualquier irregularidad en la LE en función de los criterios de “perfección” idiomática dictados por el modelo de hablante nativo, continua aún muy presente en el aula. Igualmente, las metodologías que asumen el papel de “comunicativas”, únicamente aportan un “pseudo-aprendizaje” (Truscott, 1996) de la lengua, imitando su uso “natural”, donde el “*corrective feedback*” pretende suplir las carencias idiomáticas que todo aprendiente debe experimentar, especialmente en las fases iniciales de adquisición, mediando ante errores propios de una falta de conocimiento de la nueva lengua.
- Tanto la corrección explícita como el “*corrective feedback*” deben su existencia a la presunta necesidad por intervenir ante cualquier error (Truscott, 1999b). Este hecho se da bidireccionalmente: tanto por parte del aprendiente como cómplice del proceso de aprendizaje, el cual demanda una sobre-atención del profesor, entendiéndose que la corrección es necesaria para adquirir la LE en cuestión, como por parte del profesor cuya labor como “corrector” y “evaluador” del proceso de aprendizaje forma parte de su correcto desempeño como docente. Sin ninguna argumentación consistente, se asume que la corrección debe formar parte de cualquier metodología seria de LE (Truscott, 1999b).
- En cambio, la corrección no garantiza la adquisición de la LE, sino, a lo sumo, un conocimiento puramente gramatical de la misma. Además, dicha corrección perjudicará tanto al aprendiente por el miedo, la vergüenza o la intolerancia a participar y cometer errores, como al profesor (Allwright, 1975; Truscott, 2005) por dedicar demasiado tiempo y esfuerzo a la labor “correctiva”; tiempo y esfuerzo que pudieran ser invertidos en un trabajo alternativo de aplicación sistemática de los principios “naturales” que rigen la adquisición de lenguas, facilitando el desarrollo gradual de la interlengua del aprendiente.

(7) Del modo que señalábamos en la nota (4), actualmente me encuentro en un proceso de investigación con el que poder justificar empíricamente los tres objetivos planteados en mi tesis doctoral, a saber: 1. demostrar la validez de la no intervención “correctiva” como forma de tratamiento del error; 2. exponer los beneficios de la corrección “en positivo”; 3. reclamar la separación de los procesos de evaluación frente al tratamiento del error como parte “natural” de la adquisición. Mi planteamiento parte de la consideración de los procesos mentales que subyacen a la experimentación con la lengua extranjera. Creemos imprescindible encontrar el estado emocional más estable del aprendiente para que éste desarrolle satisfactoriamente su interlengua. De ahí que interpretemos la falta consciente de corrección como la manera más “natural” de no afectarle tanto afectiva como cognitivamente.

- La mayoría de aprendientes de LE muestra siempre algún tipo de reacción a la intervención “correctiva” del profesor. Por ello, existe un alto riesgo de que experimenten dicho miedo, vergüenza o intolerancia a participar ante el uso de la nueva lengua, afectando su estabilidad emocional. Esto sucede como consecuencia de la obligación que asume el individuo de procesar, interpretar y verbalizar la información recibida en forma de hipótesis nuevas que contradigan las suyas previas (erróneas). Podríamos afirmar entonces que la corrección resulta “dañina” (Holley y King, 1971; Truscott, 1996; 1999a; 1999b; 2001) tanto para el aprendiente como para el profesor.
- Por ser efectos visiblemente más “detectables”, las secuelas afectivas derivadas de la corrección son, a priori, más significativas que las de tipo cognitivo. Sin embargo, son los problemas cognitivos resultantes de una presión excesiva por acertar (reconducir el error) la que se les presenta a los aprendientes que deberían ser, al menos, igual de relevantes. Si la manera en que procesamos la información sufre de interrupciones continuas, la sensibilidad del alumno se verá perturbada, pero aún más los procesamiento mentales venideros cuando éste se encuentre ante una situación de uso público de la LE.
- Resultará poco provechoso intervenir ante el error si ello conlleva inquietar al aprendiente no sólo afectiva sino también cognitivamente, es decir, aquejando su “progresión cognitiva”. Esta circunstancia restringirá al aprendiente a un uso muy limitado de la LE, donde su campo de acción se reduzca a producciones (orales o escritas) en donde tenga la certeza de que serán correctas (libre de errores) y en donde dicha “progresión cognitiva” facilite el criterio necesario para una secuenciación válida de la adquisición.
- Se considerará como positivo el intento por implantar medidas didácticas de carácter específico (léase “enseñanza adquisitiva” de LE) que no sólo den la bienvenida a la falta consciente de intervención “correctiva” ante el error, evitando con ello los efectos de tipo afectivo y cognitivo, sino que sepan administrar también el esfuerzo de procesamiento de la información a la que el aprendiente está expuesto con el objetivo de alcanzar los efectos contextuales necesarios para una comunicación “natural” en el aula (Zayas, 2002).

Conclusiones

Si el propósito de la corrección es eliminar los errores cometidos mediante un tipo de intervención que aporte al aprendiente un impacto suficientemente duradero en el uso correcto de la LE, la carga “reparadora” que dicha corrección conlleva debería incorporarse a la interlengua del aprendiente, consiguiendo un futuro uso automático y

preciso de la dicha lengua (Truscott, 1999b), algo que no sucede con demasiada frecuencia.

Por ello, debemos plantearnos si la corrección en sus diferentes versiones ayuda al desarrollo interlingual del aprendiente y no sólo a su competencia gramatical. Sea como fuere, parece claro que, independientemente del tipo de instrucción recibida, los aprendientes seguirán cometiendo errores (Truscott, 2005). Así, nuestra postura considera la elección a favor de no intervenir ante el error; el alumno se ahorraría procesos cognitivos innecesarios como respuesta a la búsqueda de soluciones rápidas a su error que pudieran derivar igualmente en consecuencias de tipo afectivo.

Este hecho no implica desmerecer la “negociación de significados”, donde el profesor se ofrece como intermediario entre el conocimiento que el aprendiente posee y el significado que desea expresar. El docente facilitará la ayuda necesaria al aprendiente para la reconsideración de sus hipótesis erróneas y alcanzar así el significado buscado, lo que no implica ofrecerle al aprendiente la solución a sus problemas idiomáticos lógicos de su falta de conocimiento. De ahí que consideremos la posibilidad de no intervenir ante el error, sino esperar a que dicho fallo conduzca de manera “natural” a la revisión de tales hipótesis.

La corrección se llevará a cabo mediante la consideración de estrategias innatas al aprendiente, es decir, será éste quien dicte y determine su “*built-in-syllabus*” (Ellis, 1984: 150). La labor del profesor consistirá en retrasar o acelerar el proceso, incidiendo sobre determinadas estructuras de la LE, adaptándose a las necesidades de los alumnos sin imponer concepciones pre-establecidas (Schumann y Stenson: 1975) sobre un aspecto concreto que el aprendiente aún no ha adquirido por no encontrarse en la fase de desarrollo adecuada, lo que claramente afectaría su bienestar emocional.

En cualquier caso, la labor “correctiva” debería centrarse en un trabajo individual con los aprendientes (Truscott, 1999a), algo difícilmente viable en un contexto de aula por las distintas circunstancias conocidas (falta de tiempo, número excesivo de alumnos, etc.). Podríamos concluir que todo individuo reacciona de maneras diferentes a la corrección, además de administrar su progresión idiomática en base a una temporalización cognitiva distinta a la de sus iguales.

Por este motivo, el profesor debería considerar a cada aprendiente como un “puzzle” único, donde la consideración del error sea la de “una `ventana’ en la gramática interna del alumno, una estrategia de aprendizaje quizás necesaria para promover la Adquisición de Segundas Lenguas” (Selinker, 1992: 144; *traducción propia*) y no un mero desajuste lingüístico a eliminar de su repertorio idiomático. Sea como fuere, si bien los errores pueden corregirse hasta el punto de permitir avanzar en el desarrollo adquisitivo de la LE, no pueden evitarse por completo (Zayas, 2002).

Implicaciones didácticas

En consecuencia, una propuesta metodológica que tenga en cuenta toda esta serie de cuestiones no debe olvidar que requiere de:

1. Un grado de motivación suficientemente alto con el fin de obtener un entorno cognitivo apropiado para el aprendiente donde éste se sienta miembro-partícipe del grupo y haga un uso libre de la LE sin ser “penalizado” por los errores cometidos. Se podría asegurar incluso que, en determinados casos, “un aumento en el número de errores puede ser una indicación de progreso” (Lightbown y Spada, 1999: 71; *traducción propia*); y
2. Una producción de estímulos ostensivos por parte del profesor para crear expectativas de relevancia en el aprendiente (Sperber y Wilson, 1986), donde hacer mutuamente manifiesto que se está produciendo dicho estímulo y hacer posible la inferencia de significados más allá de la mera decodificación de mensajes lingüísticos.

En definitiva, si consideramos viable la posibilidad de no intervenir “correctivamente” ante el error, el resultado implicaría un cambio de percepción “a positivo” de los ajustes idiomáticos en la actuación del aprendiente, con el objetivo último de beneficiar su estado emocional, tanto afectivo como cognitivo, manteniendo estable su “filtro afectivo” y, en consecuencia, potenciando su desarrollo interlingual más “natural” en un contexto tan particular como es el de aula de idiomas.

Bibliografía

- Allwright, R. L. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. En M. Burt y H. Dulay (eds.). *On TESOL '75. Teachers of English as Second Language*. En R. Ellis (1984). *Classroom second language development* (p. 215). Oxford: Pergamon.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36, 1, 5-18.
- Bocanegra, A. M. (1998). Una explicación a los mecanismos cognitivos que procesan al aducto en relación con el desarrollo de una lengua extranjera. *EPOS Revista de Filología*, XIV, 433-450.
- Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. En J. H. Schumann y N. Stenson (eds.). *New frontiers in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House. En J. Walz (1982). Error correction techniques for foreign language classroom (p. 2). *Language in Education: Theory and Practice*, 50.

Chomsky, N. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper & Row.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y educación*. Madrid: MECD y Anaya. [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 16 diciembre 2013].

Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2ª ed.). Londres: Arnold.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Dávila, R. (2012). *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial*. Cádiz: Universidad de Cádiz (paper).

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Estrada, J. L. (2013). *La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error*. Comunicación presentada al I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Universidad de Lisboa, Lisboa, 15-17 julio (paper).

Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 87-112. En R. Ellis (1984). *Classroom second language development* (p. 139). Oxford: Pergamon.

Ferris, D. R. (2004). The 'grammar correction' debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.

Haidl, A. W. (1990). *Aportaciones a la teoría de la adquisición: Una metodología del alemán para universitarios españoles*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Holley, F. M. y King, J. K. (1971). Imitation and correction in foreign language learning. En J. H. Schumann y N. Stenson (1974). *New frontiers in second language learning* (pp. 81-89). Massachusetts: Newbury House Publishers.

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313. En J. Truscott (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* (p. 339), 13, 337-343.

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon. En R. Ellis (1985). *Understanding second language acquisition* (p. 113). Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (2005). Second language 'standards for success': Out of touch with language acquisition research. *The International Journal of Foreign Language Teaching (IJFLT)*, 1, 2, 12-16.
- Krashen, S. D. y Seliger, H. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly*, 9, 173-183. En R. Ellis (1984). *Classroom second language development* (p. 215). Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-157.
- Schumann, J. H. y Stenson, N. (1974). *New frontiers in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10, 3, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202. En J. Truscott (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* (p. 339), 13, 337-343.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110. En J. Truscott (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* (p. 339), 13, 337-343.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Oxford Blackwell.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 2, 327-369.

- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14, 2, 103-135.
- Truscott, J. (1999a). The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 2, 111-122.
- Truscott, J. (1999b). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 4.
- Truscott, J. (2001). Selecting errors for selective error correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27, 2, 93-108.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- Truscott, J. (2005). The continuing problems of oral grammar correcting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 2, 17-22.
- Van Patten, B. (1992). Second language acquisition research and foreign language teaching, part 2. *ADFL Bulletin*, 23, 3 (Spring 1992), 23-27. En R. Dávila (2012). *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial* (p. 57). Cádiz: Universidad de Cádiz (paper).
- Walz, J. (1982). Error correction techniques for foreign language classroom. *Language in Education: Theory and Practice*, 50.
- Zayas, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

La vida que quiero: proyectos de vida aplicando psicología positiva y metodologías visuales

The life I want: life projects applying positive psychology and visual methods

Noemí Calero, Felipe Correa, José Antonio Cousiño, Gloria Fernández, Antoni Giner, Virtudes Jiménez, Cristina Montañés, Rosa María Trigo, Carmen Vanrell

joseantoniocousino@gmail.com

Co-laboratorio de Metodologías Visuales en Investigación Social; Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

Resumen. Éxito y fracaso escolar conviven diariamente en la escuela. Uno es oportunidad para el otro y viceversa. Combinando la teoría de las fortalezas del carácter, identidad narrativa, teoría de la autodeterminación y otros constructos con metodologías audiovisuales, el programa invita a jóvenes a descubrir sus recursos personales y reescribir su biografía a partir de ellos, de modo de finalmente proyectarlos hacia el futuro en un Proyecto de Vida positivo y realista. Para lograrlo, los alumnos son invitados a auto-observarse, observar a sus compañeros y a entrevistar a sus familiares, aprovechando siempre las representaciones visuales. Esta nueva versión de la propia vida queda plasmada en un relato digital, una secuencia de imágenes que retrata la propia vida pasada, presente y futura, sincronizada con un guion que da cuenta del proceso de convertirse en Persona con Fortalezas del Carácter. Se discuten las dificultades, las oportunidades y los desafíos de su implementación en escuelas en Barcelona, Castelldefels y Viladecans.

Palabras clave: Fortalezas del carácter, identidad narrativa, Proyecto de Vida

Abstract. Success and failure in school coexist in a daily basis. One is an opportunity for the other and vice versa. Combining Character Strengths, narrative identity, Self-Determination theory and constructs and visual methods, the program invites young people to discover their personal resources and rewrite their biographies starting from them in order to finally projecting them into the future as a positive and realistic Life Project. To achieve this, students are encouraged to self-observation, the observation of their peers and interviewing their families, always making good use of visual representations. This new version of one's life is captured in a digital story, a sequence of images portraying the past, present and future life, synchronized with a script that realizes the process of becoming a Person with Character Strengths. The opportunities and the challenges of its implementation in schools in Barcelona, Castelldefels and Viladecans are discussed.

Key words: Character Strengths, Narrative Identity, Life Project

Introducción. Contexto y marco teórico

Abandono escolar: causas y oportunidades

El abandono escolar es una prioridad social y política

Existe consenso a nivel político y académico que la educación secundaria es crítica para desarrollar una sociedad cohesionada y alcanzar una sociedad de conocimiento sostenible. Sin embargo en España, uno de cada tres adolescentes abandonará el sistema escolar y sólo el 62% terminará la educación postobligatoria. En circunstancias donde el trabajo no calificado pierde terreno, particularmente en tiempos de crisis, es muy probable que esos adolescentes que abandonan el sistema escolar no encuentren empleo. Con las expectativas respecto del desempleo que ha previsto el gobierno central (20% al 2015) es difícil pensar que esta situación mejore.

El abandono escolar es un proceso

De acuerdo a Fernández, Mena y Rivière (2010), quienes realizaron un exhaustivo análisis de los resultados del Ministerio de Educación y las pruebas PISA y ETEFIL, el abandono escolar es un proceso de desenganche progresivo marcado por el desinterés y la dificultad, que comienza a temprana edad. Este proceso está determinado por múltiples factores, tanto psicosociales como culturales, pero donde la familia de origen tiene un rol particular: tanto la etnia (inmigrantes) como la baja escolaridad de los padres (capital escolar) son predictores de abandono escolar temprano. Estas circunstancias biopsicosociales determinan una disposición escolar que se nutre de inevitables fracasos, lo que mina la autoestima y el sentido de autoeficacia, y finalmente, favorece la construcción de un proyecto de futuro que no contempla la educación formal.

Abandonar la escuela es, en última instancia, una decisión susceptible de ser intervenida

Los jóvenes carecen de un relato poderoso que contrapesa las presiones del mercado (*"Necesito dinero para hacer y tener lo que me gusta"*), de sus semejantes (*"los estudiosos son 'frikis', en la calle están los valientes"*), el discurso oculto familiar (*"mis padres no terminaron la secundaria y viven bien"*) y que le dé sentido a sus propios fracasos (*"me ha ido mal, yo no sirvo para esto"*). Necesitan un nuevo futuro como alternativa al abandono escolar: un proyecto de vida positivo y realista.

Un proyecto de vida positivo y realista

A través de sesiones de trabajo grupal semanal, formamos y acompañamos profesores en la implementación de nuestra metodología de investigación-acción para desarrollar junto a los participantes proyectos de vida, combinando técnicas psicológicas avanzadas con tácticas audiovisuales.

Nuestra metodología busca establecer en los jóvenes tres condiciones críticas para la construcción de un proyecto de vida positivo y realista: ser actor de su propio destino, estar en paz con su historia, y el re-etiquetamiento social.

1. *Un nuevo relato con un nuevo rol: actor de su propio destino:* Los jóvenes carecen de un relato poderoso que contrapesa las presiones del mercado, de sus similares, el discurso oculto familiar y que le dé sentido a sus propios fracasos. Para que este relato realmente sea poderoso, debiera estar fundado sobre pilares sólidos y verdaderos (King y Hicks, 2009).

Richard Ryan y Edward Deci (2001) han explorado intensivamente los beneficios de seguir metas intrínsecas por sobre las extrínsecas. Las metas intrínsecas son aquellas que están orientadas a satisfacer las necesidades psicológicas básicas (conexión, competencia y autonomía). De acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés), la satisfacción de estas necesidades promueve el crecimiento y el bienestar (Ryan y Deci, 2000). Las metas extrínsecas (dinero, fama, etc.) no están conectadas con estas necesidades básicas, por lo tanto no facilitarían el bienestar, incluso si son alcanzadas (Ryan y Deci, 2000). En un estudio con alumnos de último año de secundaria en Estados Unidos (Niemic, Ryan y Deci, 2009), sólo las metas intrínsecas facilitaron bienestar psicológico a los jóvenes, mediados por la satisfacción de las tres necesidades básicas e, incluso, el logro de metas extrínsecas se relacionó con malestar. En otro estudio, McGregor (McGregor y Little, 1998) observó que los participantes cuyos proyectos personales eran consistentes con elementos centrales de su identidad de self, reportaron mayores niveles de sentido que de los que sus proyectos reflejaban en menor medida su identidad de self.

Una identidad positiva está necesariamente fundada sobre los recursos personales. Para la Psicología Positiva, el principal constructo para representar estos recursos son las fortalezas personales. De hecho, Martin Seligman, conocido como el padre de la Psicología Positiva, ha definido la "Buena vida" como "la identificación de nuestras fortalezas del carácter y virtudes personales y su uso en el trabajo, el amor, el juego y la paternidad para producir gratificación abundante y auténtica" (Peterson & Seligman, 2004, p. 85). Las fortalezas del carácter son los componentes psicológicos que permiten desplegar las virtudes humanas. Estas fortalezas llevan hacia el florecimiento, no sólo por favorecer la aparición de emociones positivas, sino también por promover vidas caracterizadas por el compromiso, el sentido y las relaciones enriquecedoras con otros (Peterson y Seligman, 2004). El buen carácter está asociado con resultados tan deseables como éxito escolar, liderazgo, la habilidad de postergar la gratificación, la amabilidad y el altruismo (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000).

2. *Una nueva mirada: en paz con su historia:* Un proyecto de vida que problematice pero al mismo tiempo provea de un sentido constructivo al pasado, al presente y al

futuro, a partir de una identidad positiva basada en las fortalezas del carácter y en los valores personales.

Desde la *Interpretación de los Sueños* la psicología ha mirado con especial interés la articulación narrativa de los hechos reales o imaginarios. Dan McAdams, desde un registro casi opuesto al psicoanálisis, la psicología científica, retoma este interés, siguiendo atento los pasos previos de su tradición en este ámbito, integrando la investigación en psicología de la personalidad, cognitiva, psicología del desarrollo y psicología cultural.

Para McAdams, siguiendo a Erikson, la identidad misma tiene forma de relato: escenario, guión, tema, personajes, escenas (McAdams, 2001). En la adolescencia tardía y en la adultez temprana las personas empiezan a reconstruir el pasado personal, percibir el presente, y anticipar el futuro en términos de una historia del self internalizada y en desarrollo, una narrativa integrativa del self que provee a la vida moderna una pizca de unidad psicosocial y sentido. Si bien los relatos de vida están basados en datos biográficos, sostiene, estos van más allá de los hechos al apropiarse selectivamente de aspectos de la experiencia y construir imaginariamente el pasado y el futuro en forma de relatos que les hacen sentido a ellas mismas así como a sus audiencias, integrando y dando vida a la vida, y haciéndola más o menos significativa.

Las historias de vida son también construcciones psicosociales, co-escritas por la persona y el contexto cultural donde la vida de esa persona está instalada. Como tales, los relatos de vida individuales reflejan valores y normas culturales, los que naturalmente incluyen supuestos de género, raza y clase. Por lo mismo, los relatos de vida se hacen inteligibles dentro de estos marcos culturales particulares, al mismo tiempo que diferencian a unas personas de otras. Por supuesto, y como sugiere Gergen (Gergen, 1992), estos relatos no son únicos sino más bien múltiples y coexistentes y pelean a diario por la hegemonía sobre el self.

3. *El re-etiquetamiento social: el que se reinventa a sí mismo*: Un proyecto de vida puede conectar positivamente con los demás, desestigmatizando y favoreciendo una retroalimentación positiva que nutra su nuevo proyecto. En este sentido, las tecnologías de la información combinadas con lo audiovisual ofrecen oportunidades muy atractivas.

El vídeo ha demostrado tener un gran potencial en distintos ámbitos dentro del contexto escolar. Ferrés (1992) y Bartolomé (2008) destacan su dimensión de proceso que promueve la dinamización y la implicación de los estudiantes. Señalan sus funciones investigativa y evaluativa, que permiten tanto a estudiantes como a docentes auto-observarse e indagar en las prácticas sociales en el marco de la educación.

Existen distintas experiencias del uso del vídeo en la investigación social con estudiantes: etnografía visual observacional (Ragazzi, 2000), el documental participativo en el

fortalecimiento grupal y en la conciencia individual y social (Gomez, 2003) y el diario audiovisual en las trayectorias de aprendizaje (Noyes, 2008). Para MacDougall (2006) es necesaria la representación audiovisual de la infancia. Explica que su conocimiento sobre los niños se ha incrementado más como realizador audiovisual en su investigación antropológica en Doon School, que como padre o profesor. "Una de las cosas más útiles, quizá de las cosas más subversivas que una película puede hacer es ayudar a desarrollar una más precisa descripción de la vida de los niños, descolorada de esa nostalgia y pensamiento ilusorio con que tradicionalmente se representa" (op cit, p. 87).

Por todo lo anterior, el programa se vale de metodologías audiovisuales digitales para atraer la atención de los participantes, estimular el trabajo colectivo, favorecer el análisis grupal y la autoobservación. Además, la fotografía y el vídeo digital, al ser "compartibles" en internet, pueden ser vistos por los compañeros, profesores y familiares, permitiendo al estudiante mostrar una nueva perspectiva de sí mismo, y favoreciendo la reflexión en la escuela respecto del abandono escolar, entre otros temas.

Sin embargo, identificar recursos, organizar la historia y desarrollar un proyecto de vida es una oportunidad de empujar a todos más allá de sus expectativas, y no solamente a quienes están en riesgo de abandonar la escuela. Es por esto que este programa ha expandido su foco para abordar a todos los jóvenes que pudieran estar interesados en participar.

Desarrollo

Proyecto de Vida con tácticas audiovisuales: Un espacio exploratorio

Esta presentación recoge las exploraciones en torno a una metodología, en escenarios distintos y con perfiles de alumnos muy diverso. No hay homogeneidad en la aplicación de la metodología, ni en la evaluación de los resultados. Es por esto que lo llamamos un proyecto exploratorio.

Descripción de la Metodología "Proyecto de Vida con Tácticas Audiovisuales"

La Metodología "Proyecto de Vida con Tácticas Audiovisuales" tiene como objetivo favorecer la resiliencia y el bienestar en un sentido eudaimónico (Waterman, 1993; Ryan y Deci, 2001, 2008; Ryff y Singer, 2008): que las chicas y chicos orienten sus vidas en función de realizar sus recursos personales y sus motivaciones intrínsecas.

Por una parte, el desafío es fortalecer las interpretaciones que nos alegran y desmantelar las interpretaciones que nos molestan. En el caso del fracaso o abandono escolar, necesitamos construir una nueva versión de los hechos que compita en buenos términos con las otras versiones existentes (mis propias versiones pesimistas, las de mi pro-

fesor, las de mis compañeros, de mi familia) o que refuerce y enriquezca las historias positivas. Una historia positiva que desafíe nuestras creencias, instalando creencias nuevas.

Para lograrlo considera cuatro momentos:

1. **Mi futuro ideal:** Contactar emocionalmente a los jóvenes con sus motivaciones intrínsecas y con quien siempre han querido llegar a ser. Asimismo, la promoción del optimismo y la autoeficacia, identificando el “Mejor Yo Posible”, en la línea propuesta por Laura King (King, 2001).
2. **Mis Recursos Actuales:** Identificar recursos actuales en términos de fortalezas personales (VIA Character Strengths) y redes sociales de apoyo, que deben explorar y desarrollar para realizar sus sueños personales. Establecer una identidad positiva basada en estos recursos.
3. **Reconstruir mi historia:** Reconocer experiencias del pasado que les permitan articular una biografía positiva pero que no ignora otros pasajes.
4. **Construyendo mi proyecto de vida:** Construir un proyecto de vida positivo y realista que integre sus ideales, recursos personales y biografía.

El programa está estructurado en un taller de 12 sesiones de una hora de duración, donde se exploran las problemáticas antes descritas combinando ejercicios individuales y grupales, representaciones visuales (collage, selección de fotografías, dibujos, etc.). Para la reconstrucción de la historia, entrevistan a padres, familiares u otras relaciones significativas. A partir de los recursos identificados, vuelven a imaginar un futuro que integre las nuevas perspectivas. Esta nueva versión de la propia vida es articulada y representada en un relato digital: una película que cuenta con un guión relatado por el propio participante, sincronizado con una secuencia de imágenes generadas en el taller, así como fotografías que reflejen los momentos relatados. Al final del taller, los participantes son invitados a compartir sus relatos digitales con compañeros, familia y amigos.

Implementación

El proyecto se aplicó por primera vez en el curso 2011-2012 en los institutos Mediterránea de Castelldefels y Torre Roja de Viladecans. De estas dos experiencias piloto, nosotros reseñamos la segunda.

En el curso siguiente volvió a aplicarse en los dos institutos mencionados y en el Institut Llobregat de L'Hospitalet. Incluimos descripción de las tres experiencias.

Por último, en el presente año escolar 2013-2014, el proyecto está siendo aplicado de nuevo en los tres institutos anteriores.

La aplicación del proyecto se ha llevado a cabo en grupos de alumnos de diferente perfil y nivel, en función de las necesidades organizativas de los Centros de Enseñanza y de las posibilidades de los profesionales que los han puesto en marcha, que, ante el carácter novedoso del proyecto, pero convencidos de la bondad del mismo, lo han introducido en espacios curriculares no diseñados a este fin.

Esto ha tenido el inconveniente de no contar siempre con las mismas variables para proceder a la evaluación de nuestra práctica, que como se verá es diversa. Por otra parte, nos ha permitido experimentar en un radio de acción amplio, en grupos de diferente nivel escolar y diferentes perfiles.

Cada una de nuestras experiencias ha sido evaluada, aun cuando lo haya sido con diferentes instrumentos. Ello no impide extraer unas conclusiones generales de la incidencia de nuestro trabajo sobre las emociones de nuestros alumnos y de su indudable valor educativo.

A pesar de la diversidad de circunstancias en las que hemos llevado a cabo el proyecto, el enfoque de nuestro trabajo ha sido siempre el mismo y en todas las ocasiones, aunque adaptándonos a nuestros alumnos o espacio curricular, la metodología ha sido similar.

A continuación, pasamos a hacer una breve reseña de cada una de las experiencias llevadas a cabo a lo largo de los cursos 2011-2012 y 2012-2013, haciendo también una breve referencia a la marcha del proyecto en el presente año escolar.

Aplicación a 4º de la ESO adaptado. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Rosa María Trigo. Curso: 2011/2012

El nivel en el que se aplica el proyecto es el de 4º de la ESO y el grupo concretamente es el 4º A, un conjunto de alumnos con adaptación curricular debido a las características que presentan. Está formado por 22 alumnos (una ratio reducida), de edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Es un grupo heterogéneo debido a la diversidad social y cultural, a los niveles de conocimiento, a la madurez psicológica, a la actitud, a los hábitos de trabajo y a la motivación. Presentan Necesidades Educativas Especiales de diferentes índoles: muchas veces problemas de relación o dificultades sociales.

Dado el momento crítico en que se encuentran los alumnos, puesto que deben escoger hacia dónde encaminar su futuro académico y profesional, desde el departamento de Orientación Educativa del centro desarrollamos un programa de orientación constituido por el pase de pruebas técnicas sobre capacidades y preferencias, por la facilitación de información sobre los estudios que se pueden cursar a partir de este momento y, finalmente, por el consejo y soporte de los psicopedagogos del Centro. Es en este ámbito donde damos cabida al Proyecto de Vida. Las familias también pueden hacer su

aportación al proyecto, ya que en algunas de las actividades los alumnos van a necesitar de su colaboración.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que ha sido la puesta en marcha de un proyecto nuevo y que se ha aplicado por primera vez en un grupo de características especiales, debo hacer constar que el resultado final ha sido francamente satisfactorio. Satisfactorio para los docentes y satisfactorio para los propios alumnos que, pillados por el tiempo y aquejados por sus limitaciones, nos han hecho llegar sus proyectos. Completos, conclusos, correctos y estupendos unos; incompletos, defectuosos, truncados o rudimentarios otros. Pero todos ellos, en mayor o menor medida con ilusión y satisfacción.

Vista la importancia que representaba para ellos haber acabado su propio *Proyecto de Vida*, que sesión tras sesión han ido construyendo y prosperando, formando y progresando, elaborando, creando y con el que ellos también han ido creciendo, les hemos regalado la posibilidad de visionar sus propios Proyectos y los de aquellos alumnos que así lo desearan como clausura del programa.

El resultado final de los alumnos que quisieron disfrutar de esta última sesión fue de regocijo, seguridad, ánimo, anhelo, satisfacción e imposibilidad de contener la emoción traducida en lágrimas de sus creadores y seguidores, contagiándonos a los formadores que estuvimos presentes.

Aplicación a 4ºD de la ESO. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Carmen Vanrell. Curso: 2012/2013

Las sesiones en las que se desarrolla el proyecto pertenecen a la materia de AEA, alternativa a la religión.

El grupo 4º D se compone de 27 alumnos entre 15 y 16 años. Se trata de un grupo muy polarizado. Diez alumnos no suspenderán ninguna asignatura a lo largo del curso y la media de sus notas será de notable. Otros diez van teniendo entre uno y tres insuficientes cada evaluación. Finalmente, en el otro extremo, 7 alumnos suspenderán más de cuatro materias por evaluación. Como consecuencia, la cohesión en el grupo es muy baja. Los alumnos con mayor índice de suspensos forman una piña que rechaza a sus compañeros de buenos resultados que, a su vez, reprueban a los otros.

En contra de lo anhelado, las sesiones del proyecto y del programa de orientación del centro se alternaron, hasta desvirtuar el hilo conductor del proyecto, que con ello perdió fuerza.

Por otra parte, en un principio no hablamos de puntuar un trabajo que nosotros veíamos tan beneficioso para nuestros alumnos y, por tanto, no necesitado de refuerzo para ser llevado a cabo. Pero para nuestra sorpresa, ello menguó el interés de los chicos

en la realización del proyecto, lo cual sumado a lo dicho anteriormente, nos hizo caer en un cierto desánimo.

Evaluación y conclusiones

1. Consecución de los objetivos propuestos

Al finalizar el proyecto y para evaluar el grado de satisfacción de nuestros alumnos, les pasamos unas preguntas cuyas respuestas les exponemos a continuación, expresadas en tantos por ciento.

En función de las respuestas obtenidas, consideramos que los objetivos de reconstruir la historia de los alumnos en términos positivos y de obtener conciencia de los propios valores y potencialidades, a través del concepto de fortaleza, fueron conseguidos, ya que un 46% manifestó haber descubierto en ellos fortalezas que no conocían y un 77% dijo haber aprendido a valorarse.

Además el 67% creyó conocerse mejor que antes de realizar el proyecto. Un 93% de los alumnos consideró que el proyecto le había ayudado a descubrir sus virtudes, mientras que el 100% opinó que ahora las valoraba más. El 77% reconoció valorar ahora en ellos mismos cosas a las que nunca habían dado importancia. Respecto a sus compañeros, el 78% de los alumnos dijo que el proyecto le ayudó a valorar las virtudes de los demás. Y por último, al 92% de los alumnos les gustó compartir su historia, reconstruida en términos positivos, con el resto de sus compañeros.

En cuanto al objetivo de “fijarse objetivos de presente y de futuro, a nivel personal, académico y profesional”, desgraciadamente no fue valorado en el momento, sin embargo, los alumnos que hemos consultado al respecto con posterioridad, han manifestado que el proyecto no les hizo variar su opinión sobre la profesión que ya habían elegido, pero que ser conscientes de sus fortalezas les confirmó lo que pensaban y les hizo adquirir mayor seguridad. A pesar de la opinión recogida, queda pendiente reforzar este aspecto en experiencias futuras.

No pedimos opinión sobre el mejor yo posible, pero observamos que les costaba mucho llegar a él. No se atrevían a imaginar e incluso les irritaba porque temían que sus sueños no se pudieran hacer realidad.

El hecho de que tomaron conciencia de la importancia del pensamiento positivo, puede verse reflejado en la opinión del 100% que manifiestan que “las fortalezas definen mi personalidad” o del 77% que recomendaría a sus conocidos reflexionar sobre sus fortalezas.

2. Beneficios y daños colaterales

El proyecto de vida nos sirvió en este grupo polarizado en buenos y malos estudiantes para limar las diferencias entre los dos polos de la clase, ya que, tanto unos como otros, pudieron encontrar sus fortalezas, al margen de sus resultados académicos.

El hecho de que el tutor compartiera el desarrollo del proyecto con el encargado del mismo, le permitió un mayor conocimiento de sus alumnos y una colaboración más íntima con ellos.

El no limitar la realización del proyecto en el tiempo y alternarlo con el pase de pruebas técnicas lo desvirtuó.

El no plantear un refuerzo para el trabajo en forma de calificación numérica hizo que un 60% del alumnado no presentara el trabajo audiovisual recogiendo la labor realizada. Sin embargo, a pesar de que a final de curso no recogiéramos todos los trabajos deseados, hemos de decir que el conjunto de la clase colaboró en las sesiones del proyecto, y su disfrute al reconocer sus fortalezas y verlas reconocidas en los demás compañeros fue evidente.

Aplicación a 1ºD de la ESO Adaptado. Instituto Mediterrània de Castelldefels. Formadora: Cristina Montañés. Curso: 2012/2013

El grupo 1B1 del IES Mediterrània es un grupo de adaptación curricular de 1º de ESO (12-13 años) en el que sus componentes son alumnos con muchas dificultades cognitivas, así como sociales y de relación. Es un grupo de ratio reducida para conseguir una atención más individualizada de cada uno de sus miembros, de atención a sus características y de adaptación de los contenidos en función de cada una de las dificultades.

Dadas estas características iniciales, el "Proyecto de vida" lo he dividido en tres grandes bloques (lo que era, lo que soy y lo que seré) y le he añadido el tema de escoger Banda Sonora musical, ya que trabajamos el proyecto desde el área de música. Pretendo que el resultado sea el mismo, un vídeo de cada uno de los miembros del grupo, pero acompañado de música y locución.

Ha sido un grupo que ha necesitado en todo momento refuerzo positivo a las tareas que iban completando y atención individual para cada pequeño avance. No siempre se ha podido hacer lo previsto para cada sesión, puesto que han surgido dificultades diversas que no lo han hecho posible: a veces no traían el material necesario, otras no habían hecho los deberes e, incluso en otras, el ambiente de clase no era el adecuado para trabajar estos temas tan personales.

Cuando el ambiente de clase no permitía trabajar, me pareció que lo más correcto era parar la dinámica de trabajo y abordar el problema para solucionarlo. Hemos dedicado más de una sesión a hablar, expresar y poner encima de la mesa las razones del mal

ambiente, y parece que todos se quedaban más tranquilos después de haberlo podido hablar. Normalmente, en estos grupos de adaptación curricular, trabajamos muy duro el tema de la relación entre los miembros y así nos aseguramos luego el poder trabajar los contenidos.

A la hora de poner en común los resultados, es decir, los vídeos de cada uno, opté por hacerlo muy despacio y comentarlos uno a uno. De esta manera dedicamos varias sesiones a cerrar temas, a comentar dificultades y a valorar las cosas que hemos aprendido durante estos meses.

Conclusiones. Evaluación cualitativa

Han trabajado siempre que las tareas han estado muy pautadas, les ha costado mucho ser autónomos y siempre han necesitado la guía del profesor para seguir adelante. Las tareas que se mandaban para hacer en casa no siempre han sido realizadas. Pero a pesar de las dificultades hemos salido airosos del trance y se ha podido realizar la actividad, adaptada, evidentemente.

Valoramos entre todos que fue una tarea muy enriquecedora, aunque en ese momento no eran muy conscientes de lo que los ayudó este trabajo. Quiero pensar que todas estas actividades se han aposentado en ellos y que darán su fruto en un futuro no muy lejano. Estuvieron a gusto trabajando y disfrutaron mucho de los vídeos de los compañeros.

Aplicación a un grupo de Ciclo de Acceso a Grado Superior. Instituto Llobregat de L'Hospitalet de Llobregat. Formadora: Noemí Calero. Curso: 2012/2013

El taller se ha impartido en un grupo de CAGS formado por 22 alumnos de 18 y 19 años que previamente han estudiado un Ciclo Formativo de grado medio, cada uno en su especialidad. Ahora confluyen en este curso y todos ellos han elegido la materia de Psicología y Sociología que consta de cuatro horas a la semana, de las cuales tres son teóricas y una es práctica. En esta última es donde se ha puesto en marcha este taller.

El grupo es bastante heterogéneo, tanto en conocimientos, ya que provienen de diferentes estudios, como en competencias y maneras de comportarse, pero se armoniza pues todos ellos están interesados por el estudio de la psicología, por lo que acogen este taller centrado en la Psicología positiva con gran entusiasmo.

Introducimos algunos cambios en la metodología para adaptarlos a la materia en la que se inscribía. Para acordar unas pautas de conducta y el clima necesario para iniciar el taller visualizamos dos escenas de dos películas en inglés subtituladas, "Mentes Peligrosas" y "El Club de los poetas muertos", de las que extrajimos las normas: respecto a uno mismo, al otro y al entorno; y un clima de clase con buen humor, empatía y gratitud. Consideramos estos valores necesarios para estar a gusto en clase.

Para trabajar el concepto de felicidad, expusimos la teoría ética de Aristóteles del *término medio*. En la cual se llega a la virtud con la práctica o el hábito diario, teniendo en cuenta los dos vicios por exceso y por defecto. Posteriormente, se inició un debate sobre qué es la felicidad o bien, el concepto de felicidad en sí (qué es aquello que nos hace felices diariamente o a lo largo de la vida).

Para trabajar la autoestima pasamos el test de Coopersmith adaptado en 25 preguntas y para continuar indagando en el autoconcepto, se les facilitó un test de personalidad que debían de rellenar ellos mismos, un compañero de clase, el mejor amigo y un familiar con el que se convive, es decir un total de cuatro visiones diferentes, sobre una serie de ítems o adjetivos, como por ejemplo: realista, inmaduro, consciente de uno mismo, desorganizado.

Conclusiones

A pesar de que la actitud era la correcta para iniciar el trabajo, las primeras actividades fueron recibidas con cierto distanciamiento, producto de sus miedos y el esfuerzo mental que debían realizar, tal como imaginar, crear, soñar, pensar en positivo, abstraerse, relajarse, etc. Las sesiones fueron transcurriendo y ellos fueron superando sus incertidumbres. En cada nueva sesión adquirirían recursos útiles para avanzar en su proyecto y mejorar su auto-concepto.

La actividad que más les gustó fue la realización del vídeo y compartirlo con los compañeros. Inicialmente presentaban los vídeos con cierta vergüenza, timidez que perdían cuando al finalizar se mantenía un diálogo constructivo con los compañeros. Pasaron a conocer mejor a sus compañeros y a sí mismos.

Algunos comentarios escritos por los alumnos en la autoevaluación y valoración del Proyecto de vida se pueden resumir en lo siguiente:

- He aprendido a valorarme a mí misma y a darme cuenta de las fortalezas que he obtenido a lo largo de mi vida.
- He aprendido a valorar las fortalezas de mis compañeros y a cómo somos más allá de la parte exterior.
- Es interesante saber cuáles son las fortalezas que definen tu personalidad y te hacen sentir bien.
- Es interesante reflexionar sobre uno mismo, descubres cosas de ti a las que nunca les habías dado importancia.

Aplicación a 4º de la ESO. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Virtudes Jiménez. Curso: 2013/2014

El nivel actual de 4º de ESO consta de un grupo (4º A) de adaptación curricular y dos grupos (4º B y 4º C) con un currículum ordinario.

El grupo adaptado es menos numeroso y, dentro de la heterogeneidad, los alumnos que lo componen se caracterizan por haber manifestado dificultades en el aprendizaje durante los cursos anteriores. Son, sin embargo alumnos motivados para la acreditación, comprometidos (tanto ellos, como sus familias) a asistir de forma regular al centro y a mostrar un buen comportamiento y actitud hacia el trabajo. La orientación de estos alumnos es hacia la formación en Ciclos de Grado Medio.

Los grupos B y C son grupos más numerosos (31 alumnos respectivamente), heterogéneos y se orientarán tanto hacia Ciclos, como hacia Bachillerato, en función de sus propios intereses y capacidades.

Las cotutorías ocuparon una hora semanal en cada grupo. La aplicación del proyecto fue consensuado con las tutoras respectivas de cada grupo, siendo la tutora de 4º B la que mayor entusiasmo mostró y así mismo transmitió a sus alumnos. Sin embargo se trata de un grupo crítico que no aceptó la propuesta con la misma alegría al no verle una utilidad práctica. 4º C es un grupo más tranquilo, con mayor cohesión, y que se mostró más receptivo a la propuesta. 4º A es, sin duda, el grupo más cohesionado, unidos por un objetivo: la acreditación en ESO, comprometidos con esa finalidad y mejor predispuestos a aceptar cualquier propuesta que puedan considerar una ayuda para crecer y demostrar su valía.

Este curso, y en función de la experiencia del curso anterior, hemos pasado a los alumnos que llevan a cabo el proyecto un test para que analizaran su nivel de autoestima, que volveremos a pasar cuando finalice el año escolar para comprobar cualquier variación que se haya podido registrar en ella y así poder evaluar la consecución de uno de nuestros objetivos más claros. Hemos comentado los primeros resultados, comentando su influencia en la toma de decisiones. Asimismo, a diferencia de años anteriores, hemos pasado un test de inteligencias múltiples con el que todos pudieron identificar aptitudes. Por otra parte, y también de acuerdo con la experiencia del año anterior, hemos limitado el número de horas de duración del proyecto y hemos anunciado que su realización merecerá la nota correspondiente, que hará media dentro del global optativo.

Conclusiones

Si bien la respuesta ha sido positiva en la mayoría de alumnos de los tres grupos, ya que todos participaron en las actividades y mostraron atención y respeto durante el visionado de las fotografías; hay que destacar la especial recepción del grupo A. El grupo adaptado, mucho más abierto a la expresión y comprensión de sentimientos y en el que disfrutamos de momentos muy emotivos sobre todo durante la exposición de sus fotografías, donde hubo ocasiones en que no pudieron contener las lágrimas y todos, de forma muy empática, respondieron levantándose, abrazándose y dándose ánimos.

A pesar de que, tanto antes como durante la aplicación de las actividades, muchos de los alumnos comentaron la poca utilidad práctica del proyecto, puesto que ya creían conocerse bien y tener clara su formación futura (sólo un 40% cree haber descubierto fortalezas y el 55% piensa que ahora se conoce mejor), los resultados de la evaluación final mostraron lo siguiente.

El 80% afirma haber aprendido a valorarse. El 70% valora más sus virtudes y las de los demás. Un 62% valora aspectos personales a los que antes no les había dado importancia. Más del 90% piensan que las fortalezas definen su personalidad y recomiendan reflexionar sobre ellas. Al 70% les gustó compartir su video y prácticamente al 100% les gustó ver el video de los demás (en este punto hay que indicar que el proyecto ha terminado en estos días y aún hay alumnos que están presentando el suyo). Finalmente, el 100% defiende, en mayor o menor grado, la importancia de conocerse a uno mismo para sentirse bien.

No ha habido grandes diferencias en los resultados de la evaluación del proyecto entre los tres grupos donde se aplicó. Sin embargo sí ha habido una gran diferencia en la implicación y presentación del trabajo final, la realización del vídeo. Si bien el grupo A, como he comentado, se ha implicado más a nivel emocional en la realización de las actividades en el aula, sólo un 30 % ha presentado el vídeo en el plazo indicado. En el grupo C la respuesta ha sido similar, aunque la calidad de los trabajos ha sido más elevada que en el grupo A y se ha ceñido más a la presentación de sus fortalezas y valores. El grupo B, en cambio, ha llevado a cabo un trabajo excelente de reflexión, ha sido más creativo y el 80 % de los alumnos han realizado el vídeo.

El aspecto que considero que puede haber provocado esta gran diferencia entre la respuesta del grupo B y los otros dos, es la mayor implicación de la tutora, ya que en el grupo B la tutora ha valorado muy positivamente el proyecto ante su grupo, ha estado presente en la realización de algunas de las actividades, les ha animado a realizar el trabajo final y no se ha querido perder el visionado de todos los trabajos.

Creo, por tanto, que poder implicar a otros miembros del equipo docente, principalmente a los tutores, es un aspecto a tener en cuenta para que el éxito del proyecto sea mayor. Convertir el Proyecto de vida, en un proyecto de centro en el que puedan participar otros docentes que apoyen y trabajen de forma transversal los contenidos y actividades que éste incluye, podría, a su vez, salvar las dificultades que hayan podido influir para que no todos hayan llegado al producto final.

Discusión

La puesta en marcha del proyecto ha tenido resultados muy satisfactorios. Por una parte, los participantes lo han gozado intensamente, y en este proceso, han aprendido

de sí mismos cimentando una identidad basada en sus fortalezas personales, tal como lo relatan ellos mismos en su evaluación del programa y en los mismos relatos digitales (los vídeos). Este proceso ha favorecido también la cohesión grupal y el redescubrimiento de alumnos etiquetados negativamente, uno de los objetivos centrales del programa.

Por otra parte, ha sido una fuente de descubrimiento y satisfacción para los profesores, tanto por explorar nuevas metodologías como por la retroalimentación que han recibido de los alumnos.

Sin embargo, el programa tiene aún grandes desafíos. Primero, robustecer el proceso de formación de profesores. Sólo un grupo menor de los profesores participantes fueron entrenados formalmente en la metodología, los otros la aprendieron sobre la marcha. Esto ha repercutido en inseguridades en los profesores, que inevitablemente son transmitidas a los alumnos, y en disparidades en la implementación, que impiden comparar resultados.

Segundo, no se ha consolidado un sistema único de evaluación, que mida el impacto de la metodología en los constructos que aspira a fortalecer (optimismo, resiliencia, autoconcepto, integración escolar, esperanza, fortalezas personales, entre otros), tanto en el pre y post intervención, como en su seguimiento.

Asimismo, tiene una deuda pendiente con el análisis del contenido de los relatos digitales (los vídeos) elaborados por los alumnos. En este sentido, sería relevante indagar en la utilidad y el nivel de identificación de los alumnos con sus relatos digitales, esto es, de qué manera éstos se hacen significativos y vigentes en el tiempo.

Finalmente, es preciso fortalecer la integración de este programa con otros programas de Orientación, así como generar las condiciones concretas para que estos proyectos de vida se realicen a través, por ejemplo, de seguimiento y coaching.

Bibliografía

- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra social. El alma de la Caixa, 29, 1-131.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gergen, K. (1992) *Therapy as social construction*. London: Sage
- Gomez, R. (2003). *Magic Roots: Children explore participatory video*. In S. White (Ed.), *Participatory Video: Images that transform and empower* (pp. 215-231). New Delhi: Sage.

- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (7), 798-807.
- King, L. A. y Hicks, J. A. (2009). The detection and construction of meaning in life events. *Journal of Positive Psychology*, 4, 317-330.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*: 5, 100-122.
- MacDougall, D. (2006). *Corporeal Image*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- McGregor, I. y Little, B. R. (1998) Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306
- Noyes, A. (2008). Using video diaries to investigate learner trajectories: researching the "unknown unknowns". en: Thomson, P. (Ed.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press
- Ragazzi, R. (2000). *La memoire dure*. Color, 80 min.
- Ragazzi, R. (2005). *Walking on uneven paths*. Dublin: Dublin Institute of Technology
- Ryan, R. M. y Deci E. L. (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46
- Waterman, A. S. (1993) Two conceptions of happiness - contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

Un viaje hacia a excelencia relacional a través de la comunicación. Sikkhona

A journey to excellence through relational communication. Sikkhona

Alex Galofré; Ferran-Ramon Cortés; Anna Forés

annafores@ub.edu

Thecoaches; Institut 5 fars; Universitat de Barcelona

Resumen. La presente comunicación es el resultado de la experiencia de trabajar con equipos de trabajo en organizaciones, empresas, escuelas y en la universidad. Es una propuesta metodológica para alcanzar la excelencia en las relaciones grupales a través de la comunicación.

Todos los grupos (profesionales, personales o familiares) pasan por distintas etapas de relación entre sus miembros, algunas altamente productivas o constructivas, otras frustrantes o destructivas. Sikkhona proporciona un conjunto de dinámicas y herramientas destinadas a estimular la comunicación entre los miembros del grupo, a abordar positivamente los conflictos y a crecer en cohesión. Ayuda a hacer evolucionar estos grupos en la dirección correcta, haciéndolos crecer y ayudando a promover a cada uno de sus miembros. Para ello se ha desarrollado un juego de comunicación para facilitar los lenguajes emocionales a través de la imagen y del diseño de oportunidades para alcanzar los niveles más óptimos de comunicación y de relación. Los resultados son altamente satisfactorios siendo clave para el desarrollo los equipos human.

Palabras clave: Comunicación, grupo, relación

Abstract. The following article is the result of our working experience with teams in organizations, companies, schools and universities. We propose a communication methodology for achieving excellence results on group relationships.

All groups (professional, personal or families) go through different relationship stages among its members. Some of these relationships could be highly productive or constructive, and some others could be frustrating and destructive. Sikkhona provides a set of exercises and resources to stimulate communication among group members, to address conflicts and to increase cohesion. It supports groups to evolve in the right direction, supporting their growth and helping to promote each of its members. With this purpose in mind, we have developed a communication tool for facilitating emotional language through images and designing opportunities to achieve optimal levels of communication and relationship. The results are highly satisfactory and key for managing team development.

Key words: communication, group, relationship

Introducción

“A veces el día empieza vacío de esperanzas” así empieza el libro de Shaun Tan (2006), El árbol rojo. Quizás los profesionales, delante de sus equipos comienzan así sus jornadas, con este mismo sentimiento. Y pueden preguntarse: ¿Qué podemos hacer para relacionarnos y comunicarnos mejor?

Y como en este cuento la respuesta la tenemos aquí, solo hay que imaginárselo. Mirar lo que ya tenemos y dejarnos sorprender. Visibilizarnos, comunicarnos y relacionarnos mejor, que es ni más ni menos el objetivo de Sikkhona. Sikkhona es una palabra africana, que significa “Estoy Aquí” y es la respuesta al saludo Sawu-Bona, que quiere decir “Te Veo”. Es por tanto la respuesta afirmativa a la invitación de comunicarse. Es la expresión de la predisposición a la relación.

Ilustración 1



Fuente: logo de Sikkhona

En este contexto, Sikkhona es una herramienta para fomentar la confianza y la relación dentro de los grupos, haciéndolos avanzar hacia grupos de alto rendimiento profesional y de constante crecimiento personal gracias a la buena comunicación.

Todos los grupos (profesionales, personales o familiares) pasan por distintas etapas de relación entre sus miembros, algunas altamente productivas o constructivas, otras frustrantes o destructivas.

Sikkhona es un instrumento de estímulo de las relaciones en los grupos y de superación de conflictos y problemas para ayudar a sacar a los grupos de las etapas destructivas y hacerlos evolucionar y crecer dentro de las etapas productivas.

Para hacerlo, proporciona un conjunto de dinámicas y herramientas destinadas a fomentar la comunicación entre los miembros del grupo, a abordar positivamente los conflictos y a crecer en cohesión. Ayuda a hacer evolucionar estos grupos en la dirección correcta, haciéndolos crecer y ayudando a crecer a cada uno de sus miembros.

Sikkhona se basa en un modelo conceptual que estudia los diferentes estadios de desarrollo de los grupos. Así, podemos imaginar el desarrollo de un grupo como un viaje en el que pasamos por distintas estaciones. Un viaje natural, que parte desde la estación de origen que es la constitución del propio grupo, y que por la vía correcta avanza a la estación siguiente, creciendo en rendimiento y eficacia. Pero que por la vía equivocada descarrila hacia una vía muerta, en la que el grupo deja de rendir.

Sikkhona analiza cada una de las estaciones viendo cómo es el grupo en este momento, qué ha conseguido en términos de relación y confianza, y qué le falta para progre-

sar. Para el desarrollo del modelo hemos observado muchos grupos de trabajo. Nos hemos preguntado qué tenían en común algunos grupos que funcionaban muy bien, Y hemos observado pautas comunes en todos los casos. Ello nos ha permitido tipificar 4 estadios funcionales claramente observables, con los que hemos definido las 4 distintas estaciones del viaje.

Definidas las estaciones, hemos propuesto para cada tramo de este viaje un equipaje que debe ayudar al grupo a hacer el camino y llegar a la estación siguiente. Un equipaje que contiene la ayuda para desarrollar las habilidades necesarias para hacer este particular camino.

En el proceso de análisis hemos podido observar también que muchos grupos funcionaban muy mal. Nos hemos preguntado qué tenían en común y hemos identificado también unas pautas repetitivas. Hemos tipificado entonces 4 desviaciones de la ruta que conducían a vías muertas: estadios altamente disfuncionales y a veces destructivos de los grupos. Para los casos en los que el grupo ha tomado la vía equivocada, y se ha quedado en una vía muerta, proponemos lo que hemos llamado cajas de herramientas, que son dinámicas que permiten superar este estadio disfuncional para re-tomar el camino correcto.

En conjunto proponemos un modelo conceptual que tipifica 4 estadios de desarrollo y 4 estadios de disfuncionalidad, y propone por un lado dinámicas de comunicación para progresar en los estadios de desarrollo y, por otro, herramientas para abandonar los estadios disfuncionales y encarrilarse en el camino del crecimiento y progreso como grupo.

Descritas las bases del modelo, los objetivos de la presente propuesta son:

- Dar a conocer la filosofía y la propuesta metodológica concreta de Sikkhona, especificando cómo son las estaciones funcionales, las estaciones disfuncionales, y las herramientas a utilizar.
- Promover las relaciones óptimas en el trabajo a partir de la buena comunicación dentro de los grupos, conscientes de que las habilidades personales no son suficientes y que la vida en el grupo condiciona el comportamiento individual de las personas.
- Difundir buenas prácticas de la excelencia relacional en las organizaciones o grupos, fomentando así el funcionamiento óptimo del propio grupo y el crecimiento individual de cada persona.

Desarrollo

Sikkhona como desarrollo conceptual se basa en dos metáforas muy potentes: El viaje y las imágenes. Y como herramienta de uso se basa en dinámicas de comunicación y relación a realizar con esas imágenes.

La metáfora del viaje

Los viajes son un recurso metafórico muy utilizado en diferentes disciplinas. En nuestro caso proponemos un viaje hacia la excelencia de las relaciones. Como todo viaje tiene una estación de origen (la constitución del grupo, momento en el que nadie se conoce y el nivel de comunicación y confianza es mínimo) y una estación de destino (el grupo de alto rendimiento, un grupo donde la comunicación fluye y la confianza es máxima), así como unos recorridos con sus estaciones intermedias y unos cruces en el camino en los que uno puede tomar la vía equivocada y perderse.

La idea de viaje quiere transmitir **evolución, progresión, y secuencialidad en las estaciones que se van recorriendo**, todo ello elementos clave en el desarrollo de los grupos.

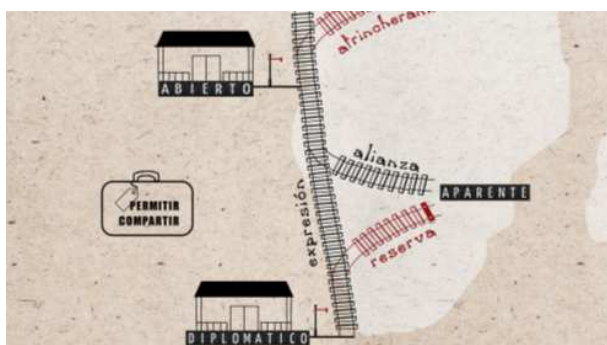
También la metáfora del viaje incorpora la idea de equipaje, como conjunto de elementos necesarios para hacer un determinado trayecto, y que en este particular viaje serán precisamente las dinámicas de comunicación y relación necesarias y específicas para cada tramo.

Así, la metáfora quiere decirles a los grupos:

- Que hay un camino a seguir en su crecimiento.
- Que el camino tiene sus puntos de peligro de pérdida de la ruta.
- Que hay una estación final a la que llegar y por tanto un resultado alcanzable.
- Que cada tramo lo van a afrontar con el equipaje adecuado para viajar con seguridad y garantías de llegar a la siguiente estación.

La metáfora del viaje permite también una identificación muy intuitiva de la estación en que está cada grupo, permitiendo tanto a nivel conceptual como visual situarse muy claramente en el estadio de desarrollo alcanzado y comprendiendo también muy intuitivamente cómo progresar y dónde llegar. Sabemos por la experiencia de trabajo con el modelo que la propia discusión de la estación en la que se encuentra el grupo constituye un elemento de valor relacional que suma mucho al desarrollo del grupo.

Il·lustració 2



Fuente: Un fragmento del tablero de Sikkhona

Todo el modelo Sikkhona está fundamentado en la amplia experiencia en formación en comunicación y coaching de sus autores, que les ha llevado a realizar un modelo teórico en el que los equipos y grupos tanto profesionales como personales se pueden sentir identificados de forma muy rápida i clara, y a desarrollar una propuesta práctica con un instrumento eficaz para poder desarrollar las competencias relacionales y comunicativas de los miembros de los equipos.

La metáfora de las imágenes

Sikkhona apuesta por las imágenes como clave para el desarrollo de las dinámicas, y como herramienta de trabajo asociada al modelo. Sabemos que las imágenes son un lenguaje emocional fundamental:

- Favorecen una comunicación más fluida
- La mediación de la imagen permite un nivel de apertura difícilmente alcanzable sólo con el lenguaje oral.
- Permiten abordar situaciones complejas de forma más cómoda y segura.
- A través de la imagen se proyectan deseos, sueños, temas escondidos. Las imágenes sacan a la luz todo un mundo que a menudo no es plenamente consciente.
- Cuanto más nos apropiamos del lenguaje de la imagen, mejor nos comunicamos a través de los elementos simbólicos.

El lenguaje de las imágenes conecta directamente con la inteligencia intuitiva.

Sikkhona proporciona un set de 102 imágenes que se utilizan en las distintas dinámicas, y que han sido seleccionadas de una base inicial de 324. El proceso de selección se ha basado en la utilización real en grupos, que nos ha llevado a tomar:

- Aquellas imágenes que siempre eran seleccionadas por algún motivo (imágenes de alto poder sugestivo)

- Aquellas imágenes que sin ser siempre seleccionadas eran muy claras en lo que transmitían (imágenes de alta consistencia conceptual).
- Aquellas imágenes que proporcionaban un medio de expresión de las emociones muy nítido (imágenes de alta transmisión emocional).

Con todo se ha ido depurando la selección hasta el resultado actual, en el que las 102 imágenes tienen un marcado simbolismo e inspiran mundos emocionales y comunicativos muy determinados.

Las dinámicas

Las dinámicas de Sikkhona tienen todas ellas una misión muy concreta y responden a una realidad muy concreta de la vida del grupo en cuestión. Es por ello que lo que hemos hecho es proponer en el manual de dinámicas de Sikkhona unas dinámicas específicas para cada tramo del viaje. La sistemática de trabajo consiste en determinar en qué estación se siente el grupo (trabajo que los propios miembros del grupo harán a través de la discusión) y seleccionar entonces las dinámicas que son adecuadas para progresar desde esta estación o para salir de una vía muerta si es el caso.

En cada tramo de viaje hemos propuesto distintas dinámicas para amoldarse a cada grupo, y dentro de ellas hemos propuesto unas dinámicas de base (realizables en todo grupo que se sienta en ese estadio) y unas dinámicas avanzadas que presuponen haber realizado alguna de las dinámicas de base. El objetivo es ofrecer todos los recursos posibles para la evolución del grupo.

Es evidente que con un instrumento como éste, el margen para la creatividad de las personas que lo utilicen es grande; sin embargo, nosotros hemos realizado una cuidadosa descripción de las dinámicas, incluyendo aspectos a tener en cuenta y recomendaciones de ejecución, que recogen la experiencia de trabajo vivida en grupos reales durante estos años. Nuestra voluntad es transmitir esta experiencia para ayudar a los grupos a progresar autónomamente utilizando Sikkhona como instrumento.

Significado educativo de Sikkhona

Sikkhona tiene inequívocamente una voluntad de facilitar el aprendizaje en comunicación interpersonal y creación de vínculos relacionales. Es una herramienta para el aprendizaje, en un contexto muy determinado que es la vida grupal. En este sentido, la experiencia de uso de las versiones Beta de Sikkhona nos ha mostrado que como herramienta de aprendizaje Sikkhona actúa inequívocamente de catalizador, puesto que empuja al grupo a decir lo que se callaba, a abordar lo que se tapaba, a atreverse a darse feedback y a explicarse más. Sikkhona constituye un “sacacorchos” que abre los grupos a un nuevo estadio de comunicación. Su forma de juego facilita un entorno seguro, y junto al soporte de imágenes proporciona una forma amable de hacerlo que

lleva a las personas que lo utilizan a sentirse especialmente cómodas compartiendo cosas que no hubieran compartido de otra forma.

Sikkhona, desde el punto de vista educativo, facilita y abre puertas, consiguiéndose resultados mucho más profundos y significativos que lo que la propia herramienta, en frío, sugeriría.

El hecho de estar ligado a un modelo conceptual muy concreto y definido hace que Sikkhona sea muy preciso a nivel de aprendizaje, y muy específico en las habilidades que ayuda a desarrollar. Es por tanto una herramienta cuyo contenido y uso pedagógico ha sido una prioridad en todo su desarrollo.

¿De dónde surge la necesidad?

El desarrollo de Sikkhona (tanto el modelo conceptual como la herramienta) surge de la constatación de que muchas personas han hecho un largo trayecto de crecimiento personal y desarrollo de habilidades comunicativas, y sin embargo en determinados contextos no se desenvuelven con habilidad. Nos encontramos con personas con unas habilidades muy trabajadas, y que en algunas situaciones no son capaces de manejarse de forma competente. A partir de esta constatación observamos que el ente orgánico “grupo” era el que estaba condicionando a estas personas. Vimos que además del trabajo personal era necesario un trabajo a nivel de sistema en el propio grupo, sin el cual la suma de capacidades individuales no llevaba a ninguna parte.

Este fue el impulso que nos inspiró a observar la vida grupal, empezar a captar pautas comunes de comportamiento de distintos grupos funcionales y disfuncionales, y empezar a diseñar el modelo.

Sikkhona es un estadio más en el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y de inteligencia emocional que considera el ámbito grupo como contexto de desarrollo de estas habilidades.

¿Cuál es su encaje a nivel de educación emocional?

La influencia emocional que ejerce un grupo en la persona, y la que ejerce una persona en un grupo es indudable. Algunos grupos actúan como verdaderos vampiros emocionales para las personas, y algunas personas tienen la capacidad de vampirizar grupos enteros por medio de sus emociones.

Parece evidente que el abordaje de la vida en el grupo es un aspecto complementario de la educación emocional y sinérgico con la educación emocional individual, y que en ambos casos estamos poniendo en juego habilidades de inteligencia emocional.

Es en este sentido que la mayor parte del trabajo a realizar en los grupos con Sikkhona se desarrolla en el plano emocional, y que muchas de las cosas que buscamos que ocu-

rran son las mismas que exploraríamos en el desarrollo de la inteligencia emocional individual.

Así, buscando que el grupo comparta emociones, que el grupo tenga conciencia de la energía que aporta cada miembro, que el grupo encuentre mecanismos de reconocimiento, que el grupo se sincronice comunicacionalmente, pretendemos que el grupo madure emocionalmente como conjunto, y que las personas progresen en su educación emocional como personas.

Sumergirse en Sikkhona no puede dejar emocionalmente indiferente, y abre procesos de trabajo sobre emociones que pueden haber estado largamente escondidas en las personas o el propio grupo.

Resultados

Los resultados están aún por analizar, la propuesta expuesta es una propuesta emergente con versiones betas previas, aunque con largos años de experiencias de formación en comunicación con grupos que ahora convergen en Sikkhona.

Pero si estamos en condiciones de traer aquí una serie de consideraciones:

Consideración 1	¿Cómo deberá ser la formación de los facilitadores? El diseño de formación que hemos establecido ¿se ajustará a las necesidades reales?
Consideración 2	¿La metáfora del viaje servirá para todos los contextos de aplicación?
Consideración 3	¿Las imágenes creadas para Sikkhona serán las más pertinentes? ¿Tienen sentido ampliaciones temáticas de las imágenes? ¿Habrá cansancio y desgaste en el uso de las imágenes?

Fuente: elaboración propia

Ante las tres consideraciones, diseñaremos propuestas de valoración y evaluación que nos permitan seguir mejorando el modelo y adaptarnos a nuevas realidades o necesidades que no hayamos detectado por el momento.

Seguimos defendiendo que sin emoción no hay educación, y por eso nuestra apuesta por abrir vías de comunicación altamente facilitadoras del lenguaje emocional.

Bibliografia

Silberman, M. y Hansburg, F. (2002) Inteligencia interpersonal. Una nueva manera de relacionarse con los demás. BCN: Paidós

Tan, S. (2006) El árbol rojo. Bélgica: Bárbara Flore editora.

La educación emocional: nuestra experiencia en el aula Montessori

Emotional education: our experience in a Montessori classroom

Asunción Juliá Barnadas; Gemma Bartomeu Porro

chjulia@montessori-palau.net

Colegio CCE Montessori-Palau – Girona

Resum. En los últimos años el estudio de la Inteligencia Emocional ha despertado un gran interés, el cual ha motivado el desarrollo de la Educación Emocional en el mundo de la enseñanza. Hace 100 años, la doctora María Montessori teorizó acerca del aprendizaje emocional y social, integrándolo en su currículum y en la vida escolar. En el presente artículo se describe cómo aplicamos su filosofía y aspectos pedagógicos en nuestras aulas. Esta práctica permite observar científicamente cómo, en un ambiente preparado y con una formación profunda y espiritual del adulto, el niño va desarrollando de manera natural su crecimiento emocional y social. Siguiendo los cuatro planos de desarrollo que la Dra. Montessori describió, se analizan las diferentes competencias emocionales que proporciona el trabajo en cada etapa. Todos aquellos que observan un aula Montessori se sorprenden al comprobar el grado de concentración, autonomía, independencia, autocontrol, compasión, paciencia, respeto, satisfacción, autoestima, gracia y cortesía que los pequeños muestran con gran espontaneidad. ¿Nos gustaría ver todos estos atributos y virtudes en nuestros niños? ¿Puede la Filosofía Montessori contribuir a la Formación del Hombre para un mundo mejor? ¿Puede ser el niño el padre del hombre?

Palabras clave: Montessori, Competencias Emocionales, Educación, Independencia

Abstract. In the past few years, the study of Emotional Intelligence has aroused great interest, which has motivated the development of Emotional Education in schools. One hundred years ago, Dr. Maria Montessori had already theorized about emotional and social learning, so she included it in school life and curriculum. In this article we describe how Dr. Montessori's philosophy and educational aspects are applied in our classrooms. This practice allows us to scientifically observe how (in a set environment and with a thoroughly and spiritually trained adult) the child develops his social and emotional growth in a natural way. Following the four planes of development that Dr. Montessori described, we analyze the different emotional competences that the work in each stage provides. Observers in a Montessori classroom are surprised when they witness the level of concentration, autonomy, independence, self-control, compassion, patience, respect, satisfaction, self-esteem, grace and courtesy that the little ones show with great spontaneity. Would we like to see all these qualities and virtues in our children? Can the Montessori philosophy contribute to the Education of Mankind for a better world? Can the child be the father of mankind?

Key words: Montessori, Emotional competences, Education, Independence

Desde las últimas décadas ha ido tomando gran importancia la Educación Emocional fruto de los estudios de diferentes autores que en gran medida han partido del cons-

tructo de Inteligencia Emocional descrita por Salovey y Mayer en 1990. Posteriormente, han destacado diferentes teorías como las de Daniel Goleman, Rafael Bisquerra, Pablo Fernández Berrocal, José Antonio Marina, Angeline Lillard y muchos otros. Ya los antiguos filósofos destacaban la gran importancia de la Educación de las Emociones:

En este artículo se estudia el interés que ha ido despertando el mundo de los sentimientos, des-
deñado por la psicología académica, durante mucho tiempo, por ser demasiado subjetivo. Un
viejo tema, ya presente en filósofos como Sócrates, Platón. Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca,
que fueron educadores de los sentimientos, y, más tarde, en Descartes, Spinoza o Rousseau.
Todos estos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética,
mientras que en la actualidad su marco supremo es el de la psicología. Una diferencia esencial,
que plantea un problema bien serio, puesto que dicha disciplina no es una ciencia normativa y,
por tanto, poco tiene que decir acerca de cómo se deben educar los sentimientos. (Marina,
2005:27)

Gardner en 1983 da a conocer su teoría de las Inteligencias Múltiples: "Multiple Intelligence Theory was developed in 1983 by Dr. Howard Gardner, professor of education at Harvard University.

En ella se describe la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal que podrían considerarse en la línea de lo que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional:

La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios (Salovey y Mayer, 1990:189).

Años más tarde estos mismos autores revisaron el concepto describiéndolo de la siguiente manera:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997:10).

Gracias a la divulgación del best seller "Inteligencia Emocional", Daniel Goleman ofrece un estudio muy exhaustivo del concepto de inteligencia emocional:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1995:13)

Otro autor contemporáneo de gran importancia en este campo es Rafael Bisquerra, que aplica los conocimientos de la Inteligencia Emocional al mundo de la educación. En este sentido nos refiere:

La educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, a fin de capacitar para la vida. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000)

Los autores Pablo Fernández Berrocal y Extremera (2004) reformulan el concepto de Mayer y Salovey: “La habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997:10).

El filósofo José Antonio Marina gran estudioso de la inteligencia y las emociones, destaca la importancia de:

Comprender los sentimientos propios y ajenos, saber qué hacer con ellos, resolver los conflictos que plantean, regular el propio comportamiento, saber soportar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, son, sin duda, temas esenciales para la vida íntima y para la convivencia (Marina, 2005:29)

Fruto de los estudios realizados por los diferentes autores a lo largo de estos años, se han ido describiendo las competencias emocionales más relevantes que deberían incluirse en un programa de Educación Emocional, entre las cuales destacamos las siguientes como relevantes y basados básicamente en los estudios de Bisquerra (2012):

- Conocimiento de las propias emociones: dar nombre y comprensión de las propias emociones, reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
- Conocimiento de las emociones de los demás: comunicación verbal y no verbal, y empatía.
- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones para que se expresen de forma apropiada. Toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, capacidad de perseverar, capacidad para demorar la gratificación, capacidad para generar emociones positivas. Desarrollar habilidades de afrontamiento para gestionar conflictos.
- Autonomía emocional: autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente, capacidad para buscar ayuda y recursos, motivarse a sí mismo, capacidad de resiliencia.
- Competencia social: capacidad para desarrollar habilidades sociales para poder mantener relaciones positivas con los demás, capacidad para comunicarse eficazmente, asertividad, capacidad para presentarse, agradecer, saludar, pedir disculpas, pedir un favor, etc. Capacidad para mantener una actitud dialogante, capacidad para escuchar, para recibir los mensajes no verbales. Capacidad para expresar con precisión y habilidad los propios sentimientos. Capacidad para compartir emociones, capacidad para cooperar con los demás, capacidad para desarrollar

habilidades para prevenir o resolver conflictos. Capacidad para gestionar adecuadamente las situaciones emocionales.

- Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para saber afrontar cualquier situación de la vida de forma sana y con satisfacción, capacidad para saber plantearse objetivos realistas y planificarlos, capacidad para tomar decisiones, saber buscar la información y recursos necesarios para cada necesidad, capacidad para ser consciente del propio bienestar y saber compartirlo a los demás, ayudándolos en todo lo posible. Capacidad para contribuir al bienestar de los demás y de la sociedad, colaborando en la mejora.

Los estudios de la Dra. Montessori fueron tan profundos e innovadores en su tiempo que afortunadamente su filosofía incluye un trabajo que comporta un enorme potencial de desarrollo de la gran mayoría de estas competencias emocionales.

La Doctora estudió detalladamente todo un currículo destinado a la educación integral de los niños. Basada en su extensa formación científica, elaboró su teoría definiendo los pilares básicos para una educación que englobara el conocimiento, los materiales de trabajo, la adecuación del ambiente y la preparación del adulto. Desde este marco tan global, las aulas Montessori permiten desarrollar completamente integradas dentro de la vida escolar, y de forma natural y espontánea, la gran mayoría de las competencias que la educación emocional describe. Nuestra experiencia desde el año 1997 en el Colegio Montessori-Palau de Girona, nos permite compartir a continuación cómo en las diferentes etapas, los niños viven y desarrollan competencias sociales y emocionales.

Etapas 0-3: Mente Absorbente Inconsciente

Únicamente el amor por el niño, unido a un conocimiento científico, pueden verdaderamente comenzar el proceso de una “nueva educación” capaz de ayudar en el desarrollo de seres humanos preparados para nuestro nuevo mundo (Montanaro, 1991:12)

La etapa de 0-3 abarca diferentes estadios que parten ya de la etapa prenatal, donde el niño se debería sentir completamente protegido. Las primeras seis – ocho semanas después del nacimiento tienen una especial importancia para el desarrollo del niño. Se establece una relación simbiótica en la cual madre e hijo se necesitan porque cada uno de ellos da y recibe algo absolutamente necesario para la continuación y calidad de sus vidas tanto fisiológica como psicológicamente.

Al final del período simbiótico, el niño ha adquirido un conocimiento fundamental del nuevo ambiente que siempre influirá en su visión del mundo. Si la visión es positiva, el niño tendrá una “confianza básica” y lo considerará un lugar donde sus necesidades pueden ser satisfechas y sentirse seguro.

En esta etapa, el rol del padre también será muy importante en el sentido de ofrecer protección, seguridad y apoyo a la madre para que se encuentre en óptimas condiciones para ofrecer lo mejor a su hijo. Al mismo tiempo, el padre y el recién nacido pueden experimentar una relación humana y amorosa desde el principio.

Llega un momento en que el niño da muestras que ha llegado al período sensible del destete, el cual supone una etapa importante para avanzar hacia el camino a la independencia, tanto biológica como psicológicamente. A partir de aquí, se crea una nueva relación con la madre y con el ambiente. Es el inicio de la separación en sentido positivo y permite al bebé desarrollar sus sensaciones de autonomía e independencia.

Durante el periodo del destete, hay un gran progreso en el niño respecto al movimiento, ya que empieza a gatear y, con esto, está mostrando otro signo de independencia, tiene más posibilidades de actividad y realiza una separación y alejamiento voluntario de la madre.

En nuestra “Casa Nido”, acogemos bebés a partir de los 5 meses, cuando las madres tienen esta necesidad. Este ambiente ofrece un gran espacio especialmente diseñado por el adulto para que el bebé pueda moverse libremente y desarrollar sus destrezas motrices, las cuales le irán madurando su estructura neuropsicológica. Esta libertad en la evolución motriz le llevará poco a poco a adquirir seguridad y control de su propio cuerpo. Cuando el niño es capaz de caminar, se le abre un mundo a su alcance porque puede acceder a manipular todos los materiales que se le ofrecen en el ambiente. Esta libertad en el movimiento es un punto fundamental en la teoría de la Dra. Montessori, pues produce efectos positivos en la personalidad. La libertad le ayuda a ir desarrollando su autonomía y refinando el control del movimiento, que le servirá también para incrementar su seguridad. Este desarrollo sentará las primeras bases para el desarrollo emocional del niño.

Según la Dra. Montessori, el bebé de 0 a 3 años se encuentra en el periodo de la “Mente Absorbente” inconsciente. El niño absorbe del ambiente absolutamente todo lo que recibe, sin discriminar entre lo positivo y lo negativo. En este sentido, la Dra. Montessori indica la importancia del rol del adulto y su debida preparación para ser un modelo lo más equilibrado posible emocionalmente.

El adulto que da amor, tiempo, paciencia y trabaja junto con el niño, no sólo le enseña a hacer las cosas, sino que le ofrece un modelo de conducta e identidad (Montanaro, 1991: 89)

A medida que el bebé va adquiriendo lenguaje se van presentando situaciones que le ayudarán a ir reconociendo las emociones más básicas a través de materiales y de las palabras. De esta manera, irá adquiriendo habilidades sociales y cognitivas mínimas, es decir, tendrá una intencionalidad o motivación de comunicación con las personas que lo rodean.

En el acercamiento Montessori presentamos las experiencias con objetos reales, de tal manera que el niño disponga del tiempo y espacio necesarios para absorber, con todos sus sentidos, la esencia de cada objeto. Después llegará el lenguaje. Es importante enfatizar que la experiencia ayuda a la comunicación. No es sólo el aumentar palabras en abstracto sino relacionarlas con la experiencia y con la comunicación lo que ayuda al desarrollo de la experiencia emocional. Estos objetos reales que se ofrecen a los niños en nuestra “Casa Nido” son, para citar algunos, verduras, frutas, flores, ropa, objetos de higiene, utensilios de cocina, objetos para la comida, etc. Además, para que esta manipulación se convierta en una vivencia emocional para el niño, la guía se los ofrece siguiendo un protocolo especial en el cual adquiere mucha importancia la solemnidad, la delicadeza, el despertar de los sentidos y la profundidad de cada detalle.

El ambiente exterior de nuestra “Casa Nido” permite, además, ampliar el desarrollo de los sentidos en un entorno campestre y boscoso el cual ofrece multitud de experiencias sensoriales llenas de paz y armonía.

En el ambiente Montessori se puede observar que los niños de 0 a 3 años tienen la opción de desarrollar la autoexpresión. Ésta se inicia en el niño y proviene de un profundo interés por compartir las experiencias que han tenido. Por este motivo, damos a cada niño nuestra total atención, colocándonos al nivel de sus ojos para hacerles sentir que realmente los estamos escuchando y que lo que nos dicen es lo más emocionante que hemos oído jamás. Escuchar activamente es muy importante en nuestra relación con los niños ya que deben motivados para que puedan desarrollar el deseo de hablar y sentirse gratificados.

En la educación Montessori hay dos propósitos principales:

1. El propósito Biológico: consiste en ayudar al niño a seguir su desarrollo natural y responder a sus periodos sensitivos, tendencias humanas y mente absorbente.
2. El propósito Social: es la preparación del niño para poder adaptarse a su ambiente.

Los ejercicios de Vida Práctica son un aspecto fundamental del desarrollo integral del niño (físico, mental, emocional, moral, intelectual, social, etc.) a través de actividades reales como vestirse y desvestirse, higiene personal, rutinas, cuidado del ambiente, etc. Estos ejercicios enriquecen al niño en su desarrollo emocional, ya que le aportan los siguientes beneficios:

- Ayudan a la independencia funcional. El niño no puede sentirse libre si el adulto no le ha dejado desarrollar su independencia.
- Ayudan al desarrollo de la voluntad. En la medida que hace las acciones, desarrolla la voluntad y la energía vital.
- Promueven el desarrollo de la disciplina interna. El niño llega un momento que no necesita que el adulto le diga lo que debe hacer. Desarrolla la autodisciplina.

- Desarrollan el autocontrol y la autoestima.
- Desarrollan el orden. La manera como está dispuesto el material en el ambiente promueve el orden externo el cual revierte en un orden interno. Empieza a haber un balance en el niño.
- Desarrollan la atención en algo que le interesa y más intensamente durante los periodos sensitivos y esto le conduce a la concentración. Siente una gran satisfacción la cual le lleva a la repetición de los ejercicios. La repetición y la concentración se retroalimentan generando en el niño una sensación de bienestar y paz, que contribuirán a su autoconstrucción.
- Desarrollan la “normalización” como consecuencia de los pasos anteriores, y esto se refleja en el niño mediante su capacidad de: concentración, alegría, gusto por el trabajo, relaciones sociales sanas, disciplina interna, calma, tranquilidad, paz y, en definitiva, mayor salud mental.

En la base de estas aparentemente simple lecciones se encuentra un proceso de desarrollo altamente evolucionado en el cual se basa el crecimiento completo de los niños (Montessori, 1986a:74)

Las actividades de Gracia y Cortesía le dan al niño las normas de convivencia aceptadas en su grupo y en la sociedad en la que vive. A través de estas actividades el niño se adaptará a sus usos, costumbres, reglas etc.

Los niños absorben las formas sociales de comportamiento a través de la observación de las diferentes acciones y actitudes de los adultos que les rodean. Si el adulto usa estas formas vacías de contenido, el niño rehusará usarlas y hará lo que hace el adulto. Si el adulto las hace realmente convencido, el niño repetirá estas acciones espontáneamente y con interés.

Las presentaciones se hacen en forma natural e indirecta, simplemente dando el ejemplo en situaciones reales. El niño observa la conducta del adulto y hace lo mismo que él, por ejemplo: ve cómo saluda el adulto a los niños, cómo no interrumpe cuando alguien está hablando, cómo al repartir comida dice: “¿quieres un poco?”, cómo se pide algo, cómo dice “por favor” y al recibirlo da las gracias, etc. El adulto debe recordar que el niño lo está observando continuamente, entonces sus movimientos deben ser lentos, claros, precisos y consistentes.

El conocer estas normas le da al niño seguridad porque aprende cómo portarse de manera adecuada y por lo tanto sentirse aceptado por la sociedad. Usar y respetar normas y costumbres hace que el niño sea aceptado y esto lo hace sentir seguro. Es necesario ver estas normas como reglas que nos permiten vivir armoniosamente entre niños y adultos y entre niños y niños.

Etapla 3-6: Mente Absorbente Consciente. “Ayúdame a hacerlo por mí mismo”.

El crecimiento proviene de la actividad, no de la comprensión intelectual: por tanto, la educación de los niños es especialmente importante entre los 3 y 6 años porque es el período embrionario para la formación del carácter y de la sociedad (Montessori, 1986b:306)

El proceso de absorción ahora es consciente. Tiene un gran interés por crear orden en todo lo que ha absorbido y, por lo tanto, tiene una necesidad de continuidad. También adquiere habilidades a través del desarrollo de la voluntad.

En esta etapa, el aula está diseñada con los materiales específicos de Vida Práctica, Área Sensorial, Lenguaje, Matemáticas y Extensiones del Lenguaje. Todos estos materiales, científicamente diseñados, permiten al niño ir desarrollando un más profundo nivel de concentración el cual le ayudará en su autoconocimiento. La dinámica del aula permite al niño moverse libremente por el espacio y escoger los materiales de trabajo previamente presentados. La guía, a través de la observación, ofrece los materiales precisos según el periodo sensitivo y la necesidad del niño en cada momento. La presentación de los materiales se realiza de manera individualizada lo cual permite establecer un vínculo entre la guía y el niño. La guía se sienta junto al niño el cual recibe no sólo la instrucción de la ejecución de la actividad, sino también la atención y el trato delicado le dispensa. Este vínculo favorece un clima de confianza entre ellos que facilita la expresión de las emociones que van surgiendo día a día.

El aula Montessori ofrece la posibilidad que madure una “microsociedad” en la cual los niños pueden vivir una experiencia única de ser tratados como seres únicos e irrepetibles. Esta sensación de bienestar, facilita que cada niño se encuentre en óptimas condiciones para desarrollar autoestima, confianza en sus capacidades y autoconocimiento.

La dinámica del ambiente de 3 a 6 se centra en unas características más amplias y profundas que en la etapa anterior. Cada una de las áreas de trabajo Montessori citadas anteriormente proporciona unos beneficios madurativos, cognitivos y emocionales concretos y globalizados, que el niño interioriza y va integrando en su vida diaria.

Los propósitos de las actividades de la Vida Práctica son la adaptación y la conquista de la independencia a través del trabajo continuo, la repetición de actividades que tiene como consecuencia la concentración y el desarrollo de la autodisciplina. La adquisición de movimientos coordinados, (motricidad gruesa y fina), el desarrollo de la voluntad a través de la autosuficiencia, para llegar así a la normalización.

Las experiencias emocionales concretas que el material de Vida Práctica puede aportar, se refleja en sus características propias:

- Las actividades deben de ser reales y tener un objetivo, con utensilios reales, de elementos naturales y deben ser adaptados para satisfacer las necesidades culturales del lugar. Esto ayuda al niño en su proceso de adaptación al mundo.
- Los materiales suelen tener un “control de error” que le muestra al niño, en su proceso de ejecución, cualquier error que pueda cometer sin la necesidad que la guía le corrija y pueda herir la sensibilidad del niño. En este sentido el niño aprende a auto regularse por él mismo y a aceptar sin dificultad la propia frustración.
- Los objetos deben ser frágiles, rompibles, adaptados en forma y uso al tamaño del niño (liviano y pequeño) para que aprenda a manejarlos con precisión. Emocionalmente el niño recibe la confianza de la guía que él es capaz de manejar estos objetos y además sin la necesidad del control directo del adulto.
- Sólo debe existir un set de cada material para que ayude a los niños a desarrollar su capacidad de espera y su respeto hacia los demás.

Caminar sobre la Línea es un ejercicio destinado a desarrollar el equilibrio, el balance y la postura correcta, así como el progreso del autocontrol, la disciplina y la concentración. El perfeccionamiento de estas técnicas se consigue sólo después de una amplia preparación y práctica.

Walking meditation in Montessori can be simply walking on a line (which required focused attention and concentration for young children) or walking on it without spilling water in a spoon or without letting your bell ring (Diamond and Lee, 2011:961)

El Juego del Silencio, es la total inhibición de los movimientos, la tranquilidad y el autocontrol. También es un ejercicio de contención. Puede ser visto como un medio de elevación del ser a un estado más pacífico. Se basa en la participación voluntaria y tiene el objetivo común de sentarse tranquilamente todos juntos en silencio. Al mismo tiempo, es un excelente recurso para la normalización del ambiente.

Los materiales correspondientes al Área Sensorial requieren más concentración, interés y observación que se han ido adquiriendo con los ejercicios de Vida Práctica. Esto comporta que pueda trabajar con más libertad, independencia y autonomía.

El objetivo principal del material sensorial es el refinamiento de los sentidos para ayudar al niño a ordenar y clasificar todas las impresiones recibidas en el ambiente. Este conocimiento le aporta al niño la claridad y la tranquilidad de conocer con más exactitud el medio que le rodea.

En el Área de Lenguaje, a nivel de Educación Emocional, se trabajan básicamente las tarjetas clasificadas para ofrecer a los niños un vocabulario específico y más amplio de las diferentes emociones que puedan sentir. Al mismo tiempo se trabaja la identificación de las mismas en diferentes situaciones propias y ajenas. Otra manera de reforzar

el conocimiento de las emociones es mediante conversaciones, cuentos y comentarios de cada uno, sentados en círculo.

El lenguaje emocional también se pone de manifiesto en las actividades de Gracia y Cortesía, que son la base para la organización de la sociedad. Saber cómo y cuándo comportarse de modo adecuado en el entorno social, el respeto hacia otros y a su trabajo, son las actividades que ayudan al niño al desarrollo de su consciencia social, de su instinto de ayudar a los demás, por tanto, de sus habilidades sociales.

Pertenecer a un grupo donde pueda contribuir y participar llena al niño de armonía y orden en su interior que se refleja en sus relaciones con el exterior.

Gracia y cortesía son la forma natural de expresar la paz con el entorno, al tiempo que se adquiere armonía entre el cuerpo y la mente, con uno mismo y con los demás.

Montessori schooling is a system that naturally incorporates practices that align with Mindfulness and are suited to very young children. Here I describe how several aspects of Montessori education, including privileging concentrated attention, attending to sensory experience, and engaging in practical work, parallel mindfulness practices (Lillard, 2011:1)

Etapas 6-12: Edad de la serenidad o “grosería”. “Ayúdame a pensar por mí mismo”

En el hombre, están presentes los dos propósitos, el consciente y el inconsciente. Es consciente de sus necesidades físicas e intelectuales, y de las exigencias que le imponen la civilización y la vida en sociedad. Cree con convicción que debe pelear por sí mismo, su familia y su nación, pero todavía le falta ser consciente de sus responsabilidades hacia la tarea cósmica, que son muchísimo más profundas, de su obligación de trabajar en colaboración con otros por el medio ambiente, por el universo entero (Montessori, 1998:50)

Existen tres sensibilidades que deben tenerse muy en cuenta en la etapa de 6 a 12 años:

- El uso de la Imaginación. Es el gran poder en esta edad. La imaginación ayuda a la adquisición de la cultura.
- La Cultura, entendida como adquisición de la cultura que le es propia o que es de su entorno.
- La Moralidad y la mente razonadora, las cuales se están adquiriendo en esta etapa.

Debemos ver al niño de primaria como un explorador nómada de lo que tiene a su alrededor. Está interesado en todo lo que hay en el mundo y cómo funciona esta sociedad. Hay tanto para explorar que sin una ayuda o guía se puede perder. La dirección básica es explorar todo aquello que no conoce con enorme curiosidad.

Las características morales van ligadas con las características sociales. La moralidad crece cuando hay gente alrededor y en un entorno social.

Creando un grupo con normas determinadas, con signos especiales, incluso, con lenguajes especiales entre ellos, el niño tiene experiencias de lo que es la vida social. Un día el niño se convertirá en un ser social, que será un miembro de la sociedad como lo es el adulto, y así es como la naturaleza y la mente del universo, lo prepara para su tarea. Esto aparece de manera natural. Es una especie de inteligencia universal porque es lo que necesitará para cuando sea adulto.

El objetivo natural del niño de esta etapa no es solo adquirir y comprender conocimientos, sino también conseguir a una independencia mental. Tiene el deseo de distinguir la maldad y la bondad con criterio propio.

A los 7 años, es la primera vez que el niño se hará preguntas sobre la moral, hará juicios. Una de las características a observar es cuando él empieza a darse cuenta de cosas que antes no había descubierto. La preocupación natural sobre la bondad y la maldad surge como una sensibilidad interior especial, la conciencia. El niño de 6 a 12 años siempre está interesado en hacerse un código ético de lo bueno y malo. Necesita hacerlo y ver qué es justo e injusto (el caso del pequeño chivato es un ejemplo). Al final de esta etapa el niño ha adquirido un código moral y se siente seguro con éste, lo cual puede traerle pequeños conflictos en su relación con los demás. Las diferentes situaciones difíciles que puedan vivir, también le servirá de oportunidad para aprender a solucionar por sí mismo las situaciones tensas. También se trabaja la resolución de conflictos a través de asambleas de aula.

Este niño a nivel físico es mucho más fuerte pero también a nivel emocional es más resistente.

El auto concepto y autoestima deben estar bien arraigados en él para que no dependa de lo que le puedan decir los demás.

El niño necesita de las alabanzas del maestro al principio de la primaria para reafirmarse en su grupo de iguales, para fortalecer el auto concepto de uno mismo y con esta alabanza, él se hace asertivo. Cuando el auto concepto está bien reafirmado no necesita de los cumplidos y críticas del adulto.

El concepto de autoestima o auto concepto tiene que ver con lo que el niño puede hacer y sus aspiraciones. Puede ocurrir que se muestre más inhibido o, por el contrario, que vaya más allá de sus aspiraciones. Con ello puede aumentar su eficiencia. Nosotros debemos enseñarle a ser realista con lo que puede hacer y en cuanto a sus aspiraciones. Cuando el niño ha consolidado su autoestima, ya se sentirá más seguro de sus capacidades y su carácter mejorará. Será un niño calmado y dueño de sí mismo. Ya no se mostrará irritable, ni será un rebelde contra los padres. En este sentido, el niño percibe que puede tratar con la circunstancias. Ya no tendrá la necesidad del soporte del adulto.

El niño se encuentra en un estado de salud de resistencia y estabilidad. Esta estabilidad mental y física es la característica innata del niño de esta etapa de desarrollo.

En esta etapa internaliza toda la cultura y percibe todo el mundo, el universo y la cultura. Forma una sociedad a nivel consciente. Hay unas normas, unas leyes y su sociedad está gobernada por éstas.

El trabajo individual le proporciona aún las habilidades intrapersonales de la etapa anterior para después poder trabajar mejor dentro de un grupo e ir evolucionando en sus habilidades sociales. En este sentido, el niño es capaz de trabajar en proyectos (trabajos de exploración, investigación) con llaves dadas por el adulto. Este trabajo llama a la colaboración y la cooperación. Por tanto, está desarrollando más habilidades interpersonales y grupales.

Los niños de esta etapa se marcan grandes expectativas de comportamiento. La educación Montessori da respuesta adecuada a necesidades de este niño porque le acerca a un conocimiento global e interrelacionado del universo y además una conciencia de gratitud hacia nuestros antepasados. Esta teoría recibe el nombre de Educación Cósmica.

Cuando hablamos de la Educación Cósmica estamos diciendo cuál es el papel que desempeña cada uno de los elementos que contribuyen en la creación del universo. Los animales y plantas como elementos de la creación, a pesar de satisfacer sus necesidades también contribuyen en el todo y lo hacen inconscientemente. Al mismo tiempo que actúan individualmente también tienen muchas interrelaciones entre ellos. El poder de la imaginación que tiene el niño en esta etapa, también le llevará a poder razonar de manera abstracta los conceptos que se le van presentando.

Cuando la Dra. Montessori habla de Educación Cósmica se refiere a ser consciente de los agentes de la creación, de las relaciones que existen entre ellos y conduce a un desarrollo del Universo. Y al ser conscientes de esta creación esto nos hace pensar en cuál es el papel que hacemos nosotros aquí y en cómo participar de una manera mucho más completa y espiritualmente responsable.

La palabra “cósmico” viene del griego y significa orden y armonía, lo opuesto a cósmico sería caos. Todo lo que hay en el cosmos, tanto lo animado como lo inanimado ha colaborado en la creación.

La Educación Cósmica lleva a nuevos intentos creativos que harán renovar la vida humana y esto significa una participación responsable en todos los fenómenos naturales y humanos. Esta Educación Cósmica hará que el niño sea más participativo y colaborador con la Humanidad y con la naturaleza. El primer paso es ser consciente y participar de ello implica un compromiso. Los niños de 6 a 12 años a medida que van desarrollando su conciencia pueden tener acciones espontáneas que demuestran que ha ad-

quirido esta sabiduría. Ellos explican a los padres cómo deben comportarse o participar en estos temas. Nosotros podemos hacer mejor el ser humano ayudando al niño a construir su carácter y adquiriendo su libertad moral. La Educación Cósmica, da una orientación y guía al niño en la vida. Para esta educación se necesita preparar al niño que crece para la tarea que le espera en la vida adulta. Se sentirá confortable en su propio entorno en el que vivirá más tarde como individuo independiente.

El niño es el padre del hombre. Toda la potencia del adulto procede de la posibilidad que ha tenido “padre-niño” de realizar plenamente la misión secreta de que se halla investido (Montessori, 1996:304)

Etapas 12-18 años: La Adolescencia. “Ayúdame a pensar contigo”

La Dra. Montessori denominó al chico de esta etapa “el niño de la tierra” porque él aprende cómo la civilización tuvo su origen con la cultura.

Describió que en esta etapa se produce un “renacimiento”. El adolescente renace en la sociedad y muestra toda la vulnerabilidad del bebé.

Esta etapa tiene que ver con la creación de una identidad propia y con una adaptación a una sociedad más amplia. Es un estadio crítico psicológicamente hablando. Tiene dudas, cambios emocionales, desánimo y un período con muchos altibajos a nivel emocional. Es una etapa donde su autoestima debe ser reafirmada. Período crítico en cuanto al desarrollo de la justicia y en cuanto al sentido de la dignidad personal.

De manera consciente se percibe como individuo social y puede aprender a ver cuál es su lugar en sociedad. El chico debe hacer una elección voluntaria de su conciencia social.

Es una época en la que parece que ya no tiene ganas de aprender. Esto es debido al hecho que se interesa más por el mundo adulto y la búsqueda de su propia identidad. Es por todo ello que necesita trabajar mucho tanto a nivel físico como académico. Debemos darle muchas opciones para poder escoger lo que quiera estudiar y buscar el máximo posible de vínculos con el mundo adulto. Esto lo hacemos a través de las ocupaciones, los proyectos de investigación y la microeconomía.

Etapas 18-24 años: La Madurez. “¿Qué puedo hacer por ti?”

Es una etapa de estabilidad y serenidad donde cada uno tiene el control sobre su destino. La cultura y la educación son sin límites. El saber no se detiene sino que puede durar toda la vida. Todo lo lejos que pueda llegar en aprender cultura o educación depende de sí mismo.

A partir de esta edad tiene todos los medios para decidir si quiere o no quiere alcanzar un objetivo.

Hay otra cosa más grande que no sólo su beneficio personal o su satisfacción personal, es el amor por la Humanidad que debería prevalecer por encima del interés personal. Este tipo de decisiones sólo pueden ser tomadas por individuos maduros que han pasado con éxito las diferentes etapas anteriores.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra y col (2012). *Com educar les emocions? La Intel·ligència emocional a la infància i adolescència*. Barcelona: Faros.
- Diamond, A y Lee, K. (2011). *Interventions Shown to Aid Executive Function development in Children 4 to 12 Years Old*. Science, vol. 333, 961.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional*. Boletín de Psicología, 80, 59-77.
- Gardner, H. Disponible en: <http://www.multipleintelligencetheory.co.uk/> [consulta: 17 enero 2014].
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona: Kairós.
- Lillard, A. (2011). *Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach*. Department of Psychology. University of Virginia. Springer Science+Business Media, LLC.
- Lillard, A. y Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. Science, 313.
- Haines, A. Baker, K. y Kahn, D. *Optimal Developmental Outcomes. The Social, Moral, Cognitive, and Emotional. Dimensions of a Montessori Education*. Disponible en: <http://www.montessori-namta.org/PDF/outcomes.pdf> [consulta: 15 enero 2014].
- Marina, J.A. (2005). *Precisiones sobre la Educación Emocional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (paper).
- Mayer, J.D y Salovey, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. Volumen 19, Número 3. Disponible en: [consulta: 10 enero 2014].
- Montanaro, S. (1991). *Un ser humano*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Montessori, M. (1986a). *La Formación del Hombre*. México: Diana.
- Montessori, M. (1986b). *La Mente Absorbente del Niño*. México: Diana.
- Montessori, M. (1996). *El secreto de la infancia*. México: Diana.

Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Errepar.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality* (paper).

¿Qué tal se te da...? Creencias de autoeficacia sobre destrezas y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Are you good at...? Self-efficacy believes of baccalaureate students about learning skills and strategies to learn

Clara Romero Pérez; Myriam Muñoz Vázquez

clararomero@us.es

GRIEED (Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización);
Universidad de Sevilla

Resumen. El objetivo de esta comunicación consiste en describir las creencias de autoeficacia sobre las habilidades y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bachillerato de un centro escolar privado de Sevilla. Se diseñó *ad hoc* una Escala de 17 ítems para evaluar la Autoeficacia percibida de los alumnos en el desempeño de estas habilidades y estrategias de aprendizaje. La muestra la constituyen 126 estudiantes de primero de Bachillerato del Centro Educativo “La Preu”, centro docente privado ubicado en Sevilla (España). En primer lugar, se delimita el marco teórico del estudio, así como su justificación pedagógica. En segundo lugar, se describen los objetivos y contenidos del Taller, a fin de contextualizar el estudio, así como el instrumento diseñado. A continuación, se describen los resultados obtenidos. La última parte de este trabajo sintetiza las principales conclusiones y apunta a algunas recomendaciones para la práctica educativa.

Palabras clave: autoeficacia académica, estrategias de aprendizaje, disposición hacia el aprendizaje, Bachillerato

Abstract. The main objective of this paper is to describe self-efficacy believes in learning skills and strategies to learn in a group of students from the private Higher Jr. School “La Preu” located in Sevilla (Spain). A Scale of 17 items was designed to measure students’s self-efficacy on learning skills and strategies to learn. The sample consists of 126 students of first Cours of Baccalaureate in the Higher Jr. School “La Preu” located in Sevilla (España). Firstly, we show the theoretical framework of the study, as well as its pedagogical foundation. Secondly, the objectives and contents of the Workshop study were delimited, in order to contextualise the study, as well as the scale designed. The results obtained will be presented below. In the last part of this paper are synthesised the main conclusions with some recommendations for educational practice.

Key words: academic self-efficacy, learning skills, learning willingness, Baccalaureate

Introducción

Las creencias de las personas, de las cuales podemos ser o no conscientes, afectan en gran medida a nuestros deseos, y aun más, a nuestras posibilidades de hacerlos realidad; incluso las creencias más simples, pueden tener efectos profundos (Dweck, 2007).

Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que el poder de las creencias personales, referidas a uno mismo, se manifiesta en las conductas de afrontamiento que muestran las personas ante diferentes situaciones de la vida. En definitiva, son las creencias sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar el desempeño de una tarea o actividad, las que determinarán el modo de actuación de la propia persona y, en consecuencia, el éxito (logro) o fracaso de la misma.

Estas creencias sobre las propias capacidades ante cualquier situación de la vida, son la esencia del concepto de autoeficacia. Concepto desarrollado por Bandura haciendo referencia a las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros y resultados” (Bandura, 1986, 1997).

La literatura científica sobre las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad para llevar a cabo una tarea académica con éxito es muy abundante. En la literatura psicopedagógica estas creencias personales sobre la propia capacidad para realizar con éxito tareas específicas basadas en niveles de rendimiento en contextos académicos o formales de aprendizaje reciben el nombre de autoeficacia académica o escolar.

Según numerosos estudios científicos, podemos afirmar que la autoeficacia académica se asocia a la motivación por la tarea, a la persistencia y dedicación sobre la misma, y, a la satisfacción en las acciones que se realizan para conseguirla (Salanova, Grau y Martínez, 2005). Precisamente, esta asociación entre autoeficacia y elementos de tanta importancia para la consecución del logro o éxito académico, hacen de la autoeficacia académica una variable emocional muy positiva, la cual además presenta una correlación con el rendimiento académico. Por tanto, ésta también puede entenderse como una variable psicológica predictora del logro académico (Contreras *et al.*, 2005).

El sentimiento de autoeficacia académica del estudiante juega un papel modulador muy importante en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la motivación, el engagement y la persistencia ante la tarea, la autorregulación del aprendizaje, la gestión del estrés y de la ansiedad ante los exámenes, así como también la mentalidad de aprendizaje o de crecimiento del estudiante (Dweck, 2007) se ve modulada, en gran medida por la calidad e intensidad de las creencias de autoeficacia académica y personal (Galand y Vanlede, 2004/5; Bresó, Schaufeli y Salanova, 2010; Jungert y Rosander, 2010; Niehaus, Rudasill y Adelson, 2012). Asimismo, existen evidencias empíricas de las relaciones entre la autoeficacia y los hábitos y estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes (Cartagena Beteta, 2008).

Las creencias que un estudiante posee sobre sí mismo, y sobre sus propias capacidades, vienen determinadas, según Bandura (1997), por diferentes factores como: la experiencia, el reforzamiento vicario u observacional, la persuasión social y los estados

fisiològics del propi subjecte. Sin embargo, entre ellos podemos destacar la experiencia como fuente principal de autoeficacia.

Cuando un estudiante vive situaciones de éxito académico, afrontando nuevas tareas, aumenta su sentimiento de autoeficacia, y en consecuencia en futuras tareas éste se sentirá capaz de realizarlas con éxito; es más, seguramente lo logre.

Del mismo modo ocurre a la inversa, cuando un estudiante vive situaciones reiteradas de fracaso académico, esto disminuye su sentimiento de autoeficacia, y ante futuras tareas el estudiante se sentirá incapaz de realizarlas con éxito; y lo que es peor, lo más probable es que no lo logre.

Lo que diferencia a los estudiantes de una y otra situación son las conductas de afrontamiento que éstos ponen en juego. Mientras que los sujetos con experiencias positivas se sentirán ante nuevos retos y desafíos cuando se les propone una nueva tarea, los que llevan consigo experiencias negativas sentirán esta ocasión, de realizar una nueva tarea, como una amenaza. Esta diferencia, siguiendo a Dweck (2007), es la que existe entre las personas con mente fija y las que tienen mentalidad de aprendizaje o de crecimiento.

Actualmente, dentro del contexto educativo viene desarrollándose cierto interés científico por reconocer los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el rendimiento académico de los estudiantes. En el ámbito de la psicología educativa, el concepto autoeficacia ha supuesto un foco de atención y son múltiples los avances de investigación que han favorecido la mejora de las prácticas pedagógicas y de enseñanza (Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz, 2013).

Pese a la importancia con la que numerosos estudios científicos avalan la autoeficacia como variable predictora del rendimiento académico, son escasas las acciones que, de momento, se llevan a cabo en la práctica educativa con la finalidad de desarrollar y potenciar el sentimiento de autoeficacia en todos los alumnos.

Sin embargo, existen dos orientaciones consolidadas que se han ocupado de evaluar el sentimiento de autoeficacia (personal y/o académico). Una de ellas, consiste en presentar al participante un ejemplo de actividad indicándole diferentes niveles de rendimiento, invitándole, a continuación, a manifestar en qué medida se cree capaz de ejecutar la actividad en los distintos niveles de ejecución de la tarea. Se pide al participante que exprese su grado de certeza a partir de una escala Likert que suele oscilar en un rango de niveles del 1 al 10 (Lee y Bobko, 1994). La segunda forma de evaluar el sentimiento de autoeficacia personal y/o académica consiste en preguntarle directamente al participante en qué medida se siente capaz de aprender una disciplina académica (por ejemplo, matemáticas, filosofía, historia del mundo contemporáneo, etc.)

o en qué medida se siente capaz de superar una determinada materia de enseñanza o de realizar con éxito una tarea escolar específica.

Esta comunicación se interesa por los juicios que poseen los estudiantes de primer Curso de Bachillerato acerca de las habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje y la disposición hacia el aprendizaje académico. Se trata de un estudio descriptivo transversal no experimental basado en datos recabados en el centro educativo “La Preu” (Sevilla) (<http://www.preuniversitaria.com>), sobre una muestra de estudiantes de 1er Curso de Bachillerato. Con esta aportación se pretende contribuir a ofrecer evidencias sobre la importancia de la autoeficacia como variable emocional, y los beneficios que para los estudiantes reporta trabajar de forma sistemática sobre esta variable.

Desarrollo

El Taller “Neuroaprendizaje” (destinatarios, objetivos y metodología de trabajo)

El Taller se oferta a todos los estudiantes de Bachillerato matriculados en el Centro que deseen desarrollar sus estrategias de aprendizaje y practicar destrezas y técnicas capacitadoras para el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje comprensivo. El Taller ha tenido una duración de cinco semanas, a razón de una sesión semanal de una hora de duración. Se desarrolló a comienzos del Curso Académico 2013/2014 a lo largo del mes de Octubre de 2013. Un total de 32 estudiantes han asistido al Taller, lo que supone un 25,4% respecto del total de estudiantes de 1º de Bachillerato matriculados en el centro. Las sesiones se realizaban en horario extraescolar. Se organizaron cuatro grupos reducidos en diferentes días de la semana y de horarios de tarde para hacer llegar esta oferta formativa a la mayoría de los estudiantes interesados.

Valorando que la interiorización y puesta en práctica de las destrezas y estrategias vinculada a las habilidades cognitivas y socioafectivas superiores requiere de práctica y ejercitación, éramos conscientes que la propia duración temporal del Taller hacía inviable el logro de objetivos “temporalmente” más ambiciosos, como son los referidos a la interiorización de estas estrategias y destrezas de aprendizaje organizadas en un determinado hábito de pensamiento y con correlato en actitudes y valores compatibles con el aprendizaje (p.e.: curiosidad, optimismo, perseverancia, empatía intelectual, etc.). No obstante, con este Taller sí nos planteábamos objetivos específicos a corto plazo, como son los que, a continuación, señalamos:

Incidir en el autoconocimiento del propio estudiante sobre sus puntos fuertes y débiles como estudiantes, los procedimientos que emplea, preferencias personales por los métodos, estructura y ambientes de aprendizaje.

Fortalecer el sentimiento de autoeficacia percibida sobre el uso de destrezas y estrategias adecuadas para aprender de forma comprensiva y autorregulada.

Practicar técnicas y estrategias de estudio adaptadas a las exigencias académicas del Bachillerato.

Los contenidos del Taller se organizaron en tres núcleos temáticos:

Módulo 1. Cómo aprendemos. La incidencia de los estilos y las estrategias de aprendizaje para aprender a aprender. Autoanálisis de los perfiles de aprendizajes. Sacar partido cada estilo de aprendizaje. Indicadores que ayudarán a autoevaluar los niveles de desempeño en la competencia “aprender a aprender”.

Módulo 2. Estrategias motivacionales para superar los bloqueos afectivos en el aprendizaje. Clarificando los motivos para aprender. Autoanálisis de las creencias sobre la propia capacidad para Mis creencias acerca de lo que soy o no capaz de hacer. Mis creencias acerca de lo que puedo llegar a aprender. Gestionando mis emociones y sentimientos.

Módulo 3. Estrategias cognitivas para superar los bloqueos del control y procesamiento del aprendizaje. Estrategias para planificar el tiempo de aprendizaje. Estrategias para gestionar adecuadamente el tiempo de aprendizaje. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información. Estrategias para procesar y usar adecuadamente la información.

Objetivos del estudio

Para esta comunicación ofrecemos los resultados preliminares obtenidos en las semanas previas al comienzo del Taller. Nos interesaba conocer el perfil de autoeficacia de los estudiantes de 1º de Bachillerato a quienes se les había animado a inscribirse. Esto nos ayudaría a adaptar mejor los contenidos de trabajo para cada sesión, de modo que pudiéramos dar respuestas a las necesidades formativas detectadas.

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

Analizar las creencias de autoeficacia de los estudiantes sobre la capacidad de aplicar destrezas y estrategias de aprendizaje vinculadas al aprendizaje autorregulado.

Determinar si existen diferencias significativas en las creencias de autoeficacia sobre destrezas y disposición hacia el aprendizaje entre los estudiantes que participan en el Taller y los que no reciben esta formación extra-académica.

Sujetos

Para la realización de este estudio, se utilizó una muestra compuesta por 126 estudiantes, de primer curso de Bachillerato del Centro educativo privado “La Preu”, ubicado en Sevilla (España).

De los 126 estudiantes que formaban la muestra, un 50 % son chicos y otro 50% chicas. Todos ellos con edades comprendidas entre 15 y 18 años, siendo de mayor frecuencia los estudiantes de 16 años, que representan el 71% de la muestra, y los estudiantes de 17 años con una representación del 19%.

Instrumento

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, se diseñó la Escala de Autoeficacia sobre la disposición y destrezas de aprendizaje percibidas por los estudiantes, elaborada *ad hoc* por Núñez Cubero y Romero Pérez del Grupo de Investigación GRIED de la Universidad de Sevilla. Se trata de una Escala Likert de 17 ítems sobre la percepción que los estudiantes poseen de sus propias habilidades y estrategias de aprendizaje, así como sus juicios acerca de su imagen como “buen estudiante”. Las respuestas emitidas por los alumnos podían oscilar en un rango de 1 a 5, siendo 1 la puntuación menor y 5 la mayor. Se pedía a los estudiantes que cumplimentaran esta Escala con sinceridad marcando con una X la afirmación que mejor describiera su creencia evaluativa de capacidad.

Todos los ítems de la Escala comenzaban de modo idéntico: «¿Qué tal se te da...?» y todos ellos admitían como posibles respuestas niveles de desempeño cualitativamente diferentes que oscilaban desde los más bajos «Fatal» y «No muy Bien» hasta los más elevados: «Bien», «Muy bien» y «Fenomenal».

Para la construcción de la Escala nos basamos en el modelo de Estrategias de Aprendizaje propuesto por Gargallo López (2000). El carácter integral del modelo y la validez científica del mismo fueron los principales criterios para decidir diseñar el instrumento. De acuerdo con el modelo propuesto, la Escala incluía ítems relacionados con los cuatro grupos de estrategias de aprendizaje que se contemplan en el modelo:

Estrategias disposicionales y de apoyo (ítems 1, 2, 17). Como su propio nombre indica, este tipo de estrategias se relacionan con la puesta en marcha del proceso de aprendizaje, así como su persistencia en el tiempo. Incluye recursos personales relacionados con la autorregulación emocional y la automotivación.

Estrategias metacognitivas, de regulación y control (ítems 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 16). Se hace referencia a los recursos personales para el autonocimiento de las fortalezas y destrezas susceptibles de mejora, así como también para la autorregulación y autoevaluación del propio desempeño.

Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información (ítems 11, 15). Esta categoría se refiere a las habilidades para localizar, seleccionar y compilar la información relevante.

Estrategias de procesamiento y uso de la información (ítems 7, 8, 10, 14). Se refieren a una amplia variabilidad de recursos personales vinculados a la atención, uso de

técnicas apropiadas para el estudio (subrayar, resumir, uso de mapas conceptuales, gráficos y mapas mentales, etc.).

Tras aplicar un análisis factorial exploratorio a la Escala inicial de 17 ítems y 4 dimensiones, los resultados nos permitieron discriminar las dimensiones que evalúa la Escala. El análisis factorial nos permite confirmar inicialmente la validez de las 4 dimensiones que logran explicar el 57.92 % de la varianza.

Posteriormente, se determinó la fiabilidad de la totalidad del instrumento y las escalas, a fin de definir la consistencia interna. Se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems del instrumento (17 variables), obteniendo un $\alpha = .857$. A continuación, aplicamos el análisis de confiabilidad de la primera escala $\alpha = .869$ para un total de 12 elementos. Los resultados de la confiabilidad de las restantes escalas arrojaron un $\alpha \leq .600$ por lo que fueron eliminadas. La Escala finalmente es unidimensional y la componen 12 variables. Para futuros análisis, de acuerdo con los resultados de confiabilidad del instrumento, deben ser eliminados los ítems 2, 6, 7, 12, 15.

Resultados

Para responder al primer objetivo de este estudio, presentamos una tabla (tabla 1) en la que se pueden visualizar los valores medios alcanzados en cada ítem de la Escala y porcentajes. A fin de facilitar la interpretación, hemos agrupado los ítems dentro de las estrategias de aprendizaje a la que cada ítem de la Escala se refiere.

Todos los ítems de la Escala comenzaban con esta pregunta: *¿Qué tal se te da....?*. Las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes (N=126) de 1º de Bachillerato que cumplieron la Escala oscilan entre creencias de autoeficacia baja ("No muy bien") y Medias ("Bien"). Los porcentajes se han calculado hallando la suma de los porcentajes obtenidos en las categorías de respuestas "Fatal" y "No muy bien" y la suma de los porcentajes obtenidos en las respuestas "Bien, Muy Bien y Fenomenal". Hemos consignado en la Tabla 1 las puntuaciones medias (M) alcanzadas en cada ítem para N=126 sujetos. Los % señalados indican el porcentaje de estudiantes que responden a cada ítem con un valor de "1 o 2" (=Fatal o No Muy Bien) y "3, 4 o 5" (Bien, Muy Bien o Fenomenal).

Tabla 1. Puntuaciones medias obtenidas en la Escala de Autoeficacia (M) para cada ítem y porcentajes agrupados en función de los valores “Fatal y No Muy Bien” y “Bien, Muy Bien y Fenomenal” (N=126)

	Fatal y no muy bien	Bien, muy bien y fenomenal
Estrategias dispo- sicionales y de apoyo (Ítems 1, 2, 17)	M=2,89 (Ítem 1) 33,6% M=2,76 (Ítem 2) 43,2% M=2,85 (Ítem 17) 41,5%	M=2,89 (Ítem 1) 66,4% M=2,76 (Ítem 2) 56,8% M=2,85 (Ítem 17) 58,5%
Estrategias meta- cognitivas, de re- gulación y control (Ítems 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 16)	M=3,02 (Ítem 3) 33,6% M=3,47 (Ítem 4) 15,3% M=3,98 (Ítem 5) 4,8% M=2,73 (Ítem 6) 44,8% M=3,00 (Ítem 9) 31,2% M=3,31 (Ítem 12) 16,7% M=2,75 (Ítem 13) 44,4% M=2,94 (Ítem 16) 31%	M=3,02 (Ítem 3) 65,9% M=3,47 (Ítem 4) 84,6% M=3,98 (Ítem 5) 95,2% M=2,73 (Ítem 6) 55,2% M=3,00 (Ítem 9) 68,8% M=3,31 (Ítem 12) 83,3% M=2,75 (Ítem 13) 55,5% M=2,94 (Ítem 16) 69,1%
Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información (Ítems 11, 15)	M=3,35 (Ítem 11) 11,1% M=3,58 (Ítem 15) 7,2%	M=3,35 (Ítem 11) 88,9% M=3,58 (Ítem 15) 92,8%
Estrategias de procesamiento y uso de la informa- ción (Ítems 7, 8, 10, 14)	M= 3,57 (Ítem 7) 13,5% M= 2,85 (Ítem 8) 38,9% M= 2,90 (Ítem 10) 36% M= 3,05 (Ítem 14) 28%	M= 3,57 (Ítem 7) 86,5% M= 2,85 (Ítem 8) 61,1% M= 2,90 (Ítem 10) 64% M= 3,05 (Ítem 14) 72%

¿Qué nos aportan estos datos estadísticos?

- En líneas generales, se puede afirmar que las creencias de autoeficacia sobre su propia capacidad para aplicar destrezas y estrategias de aprendizaje relacionados con el aprendizaje autorregulado (competencia "aprender a aprender") presentan puntuaciones medias (≈ 3 y ≤ 4) (rangos puntuados de 3 a 5).
- Los estudiantes declaran sentirse hábiles en el uso de estrategias metacognitivas referidas al conocimiento de sus destrezas y limitaciones, así como el uso de estrategias de organización del estudio y búsqueda, recogida y selección de la información (toma de apuntes, subrayados, esquemas, localización de fuentes, etc.). Se sienten asimismo hábiles en el uso de estrategias de procesamiento y uso de la información, a excepción del manejo de técnicas más complejas como son los mapas conceptuales y mapas mentales. Probablemente porque los estudiantes no tengan experiencia en el uso de este tipo de técnicas al no ser solicitadas por sus profesores.
- Llama la atención el hecho de que las puntuaciones medias de los juicios de autoeficacia percibida en el uso de las estrategias afectivo-emocionales, de automanejo emocional y de control, son inferiores a 3 para una mayor proporción de estudiantes. Como puede observarse en la Tabla 1, las puntuaciones medias de los ítems incluidos en el primer Grupo de estrategias (Estrategias disposicionales y de apoyo) son < 3 . A las preguntas *¿qué tal se te da estudiar o hacer los deberes con una actitud positiva* (Ítem 1), *“no venirte abajo” cuando te enfrentas a actividades o temas de estudio complicados o nada interesantes para tí* (ítem 2) o *“verte a ti mismo como “buen/a estudiante”*? Es cierto que predominan las respuestas categorizadas como Bien y Muy Bien.
- El ítem 13 (*¿Qué tal se te da “mantener bajo control tus nervios y temores en periodos de exámenes?”*) resulta llamativo. Los resultados arrojan una porcentaje de un 44,4% que afirman que *“Fatal o No muy bien”*, y de un 55,5% de estudiantes que afirman, por el contrario, que *“Bien, Muy Bien o Fenomenal”*. Este dato nos refuerza la idea de la importancia de trabajar en estas edades estrategias afrontamiento ante situaciones vividas por ellos como estresantes.

El segundo objetivo de este estudio se orientaba a determinar si existen diferencias significativas en las creencias de autoeficacia sobre destrezas y disposición hacia el aprendizaje entre los estudiantes que participan en el Taller y los que no reciben esta formación extraacadémica. Lo que nos interesaba probar era si la autoeficacia percibida de los alumnos inscritos en el Taller era significativamente diferente al del resto de sus compañeros que decidieron no inscribirse en el mismo. Un total de 32 alumnos formalizaron su inscripción para participar en el Taller, lo que supone un 25'39% res-

pecto del total (N=126) de los estudiantes de Bachillerato que participaron en este estudio.

Para lograr satisfacer este objetivo de investigación, aplicamos la prueba T de diferencia de medias independientes. Los resultados que obtuvimos fueron los que a continuación señalamos:

- Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes inscritos al Taller y los estudiantes que no van a asistir al mismo. Las puntuaciones son menores entre aquellos estudiantes que decidieron inscribirse en el Taller. Estas diferencias se dan en todos los grupos de estrategias:
 - Estrategias disposicionales y de apoyo. Las diferencias de puntuaciones sólo se han dado en el ítem 17, referido a la autoimagen como “buen estudiante” ($t = -2,203$, Sig. 0,030). Los estudiantes que se inscribieron en el Taller (N=32) obtienen puntuaciones más bajas en autoimagen que las obtenidas por el resto de los estudiantes que no participan en el Taller.
 - Estrategias metacognitivas, de regulación y control. Las diferencias de puntuación se dan en los ítems 4 ($t = -2,151$, Sig. 0,035), 9 ($t = -2,305$, Sig. 0,023), 12 ($t = -2,166$, Sig. 0,032), 16 ($t = -3,247$, Sig. 0,002). Los alumnos que se inscriben en el Taller declaran que no se les da muy bien hacer uso de estrategias de control y de técnicas de organización del estudio.
 - Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información. Tan sólo se constatan diferencias significativas en las puntuaciones referidas al ítem 15 ($t = -2,192$, Sig. 0,030). Los estudiantes que se inscriben en el Taller declaran que se les da bien comprender las instrucciones y preguntas de los exámenes, frente al resto de los estudiantes que afirman que se les da muy bien o fenomenal.
 - Estrategias de procesamiento y uso de la información. Las diferencias de puntuación las hemos constatado en el ítem 14 ($t = -2,894$, Sig. 0,005). Los estudiantes que van a participar en el Taller afirman que se les da fatal o no muy bien usar técnicas apropiadas para repasar.

Lo que nos interesa destacar de estos datos es precisamente dónde localizamos las diferencias estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia percibidas más bajas (< 3 puntos en la Escala Likert, que se corresponden con las respuestas de “se me da fatal o no muy bien) y las medias y altas ($\geq 3-5$). Y esto sólo se da en las medias de los ítems 9, 12, 16 y 14. En suma, que los estudiantes que deciden participar en el Taller exhiben sentimientos de autoeficacia percibida más bajos que el grupo de estudiantes que no participará en la formación referidos a la habilidad de organizar y planificar el estudio, conocimiento de sus fortalezas y debilidades como estudiante,

uso de técnicas de repaso y, por último, adecuada organización del tiempo que dedican a responder a las preguntas de los exámenes.

Discusión

Conclusiones

El objetivo general de este estudio, como se ha señalado en el apartado de Introducción, era ofrecer datos empíricamente contrastados sobre las creencias de autoeficacia percibida sobre el desempeño en el uso de habilidades y estrategias capacitadoras para el aprendizaje autónomo o autorregulado. La población analizada ha sido una muestra de alumnos que cursan 1er Curso de Bachillerato. Las finalidades de este estudio superan las meramente descriptivas, aunque aquí, en estas páginas, tan solo hayamos abordado objetivos epistémicos. Como profesionales de la Pedagogía, nos interesa generar conocimiento tecnológico orientado a la solución de los problemas y dificultades que deben ser afrontados con éxito en los contextos educativos.

Por ello, adoptaremos esta mirada pedagógica, antes que científica estrictamente hablando, para ordenar las conclusiones más relevantes de este estudio.

- La primera conclusión a la que se llega a partir de los resultados obtenidos es que es importante intervenir pedagógicamente en la variable autoeficacia percibida. La competencia “aprender a aprender” se moviliza fortaleciendo recursos personales diversos. *Cognitivos*, referidos al conocimiento de uno mismo sobre sus propias fortalezas y debilidades; referidas también al conocimiento del objeto de aprendizaje y, referidos a las creencias acerca de la propia capacidad para liderar y gestionar su propio aprendizaje. *Socio-afectivos y actitudinales*, relativos al autoconocimiento y autoimagen personal, así como también a la autorregulación y estrategias de afrontamiento para resolver problemas cotidianos vinculados a los contextos en los que éstos se producen y desarrollan. Por último, los recursos personales *instrumentales*, marcadamente técnicos, basados en la fuerza de la repetición y la práctica.

A raíz de los resultados de este estudio, observamos que la percepción del dominio en estos recursos es muy dispar. Los porcentajes de alumnos que alcanzan puntuaciones < 3 en ambos grupos (asistentes y no asistentes al Taller) en el grupo de estrategias disposicionales y de apoyo, son mayores a las que nos esperábamos. Son estudiantes que declaran que no se les da bien automotivarse. Y, como sabemos, disponer de recursos personales para iniciar y persistir en los proyectos o tareas a los que debe responder como sujeto es muy importante para el compromiso y la valoración acerca de su propia capacidad o habilidad.

Una primera recomendación práctica que se deriva de esta conclusión es que es importante trabajar con los estudiantes la dinámica de los procesos automotivacionales por su clara relación con el aprendizaje autorregulado. No se trataría entonces de diseñar sólo y exclusivamente actividades o entornos de aprendizaje para que los estudiantes ejerciten el empleo de técnicas y destrezas instrumentales concretas. Por el contrario, diseñar contextos de aprendizaje donde los estudiantes puedan experimentar optimismo, seguridad en sí mismos y autoconfianza. De nada sirve ejercitar “técnicas de trabajo intelectual o trabajo académico, si no se experimentan sentimientos que se basan en el optimismo, la curiosidad, la vinculación del aprendiz con el propio objeto que debe aprender. De nada sirve, por tanto, abordar el “saber hacer” (aplicar), si no nos preocupamos por alimentar la confianza de quienes aprenden.

La segunda conclusión a la que se llega es la siguiente. Ofertar un Taller, como es de hecho lo que pretendíamos hacer e hicimos, dirigido a capacitar a los estudiantes para aprender de forma autorregulada o estratégica es necesario muy especialmente en esta etapa educativa del Bachillerato. Las puntuaciones más bajas se obtienen, para ambos grupos, en destrezas y estrategias socioafectivas, así como metacognitivas y de autorregulación y control. Podemos aumentar los juicios de autoeficacia percibida a través de la movilización de la inteligencia emocional. De modo específico, integrar, en estas ofertas formativas extra-académicas, actividades de aprendizaje en las que los estudiantes que lo necesiten, practiquen técnicas aplicadas al estudio de las disciplinas académicas y estrategias para la localización y selección de la información relevante y el procesamiento y uso de la información.

Bibliografía

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Madrid: Alianza.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Bresó, E., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355. DOI: 10.1007/s10734-010-9334-6.

Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de Secundaria, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.htm>

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1 (2), 183-194. Recuperado de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=67910207>

- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona:Ediciones B, Vergara Editor.
- Galand, B. y Vanlede, M. (2004/5). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, Hors série*, 91-116. DOI: 103917/savo.hs01.0091. Recuperado de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/35/01/PDF/029cahierdef.pdf>
- Gargallo López, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia:Tirant lo Blanch.
- Jungert, T. y Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 647-659, DOI: 10.1080/13562517.2010.522080.
- Lee, C. y Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79, 364-369.
- Niehaus, K., Rudasill, K. y Adelson, J. (2012). Self-efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136. DOI: 10.1177/0739986311424275.
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Gastélum Cuadras, G. y Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso de universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/327/507>
- Salanova, M; Grau, R.M. y Martínez, I.M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia personal. *Psicothema* 13 (3), 390-395. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3118>.

Enseñar e investigar desde el corazón

Research and teaching from the heart

Anna María Fernández Poncela

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco (México DF)

Resumen. Aquí se presenta una reflexión con ejemplos prácticos sobre las emociones en la enseñanza aprendizaje y en la investigación social aplicada. Se trata en concreto de una revisión sobre la utilización de la risa en la educación con un estudio de caso en una institución de educación superior en México. También se realiza una revisión del empleo de entrevistas como técnicas de investigación social y su implicación emocional e incluso hasta terapéutica, con otro estudio de caso sobre el tema.

Palabras clave: educación, investigación, emociones, risa, entrevista

Abstract. This text is a reflection with practical examples of emotions in the teaching and learning and applied social research. This is a review specifically on the use of laughter in education with a case study in an institution of higher learning in Mexico. And a review of the use of interviews as social research techniques and emotional involvement and even therapeutic is also done with another case study on the subject.

Key words: education, research, emotions, laughter, interview

Introducción

Emociones en la educación y la investigación

“Si em preguntessin sobre la revolució que se’ns ve a sobre i que ens desconcetara a tots, respondria, sense vacil·lar, la irrupció de l’aprenentatge social i emocional en les nostres vides quotidianes” (Punset, 2011:5).

Algún día fundaré una organización que se llama “Investigación con corazón” en mi querido México, mientras sigo inevitablemente elocubrando en mi mente –obsesiva o fijada según la corriente psicológica que lo nombre- de racionalización temerosa. Lo que me interesa exponer aquí es parte de la razón sensible que diría Michel Maffesoli (1997) y del comprender además de explicar de Edgard Morin (2007) o de Eric Hobsbawm (1996), esto es, no olvidar lo valioso del mundo emocional en la docencia y la investigación, en concreto la importancia del humor y la risa en la primera, y la necesidad de la conciencia del corazón en la segunda. Intentando navegar entre los miedos y llegando a la otra orilla del despertar de la conciencia pero a través de mi profesión como docente e investigadora, de mi trabajo personal y académico con el

mundo de las emociones y los sentimientos, y su aplicación en la vida como educadora y sanadora.

Mientras apostamos por un proyecto de educación emocional, podemos avanzar en otras cuestiones más tangibles y posibles y actuales. Judith Butler (2007) afirma que de la cultura no nos podemos salir –yo añado que de la mente y las emociones tampoco–; Humberto Eco (2000) aconseja no enamorarse de nuestro sujeto de estudio, pero Julieta Kristeva (1986) nos da la libertad de hacerlo y expone lo satisfactorio también. La verdad es que todas estas citas de pensadores/as internacionalmente conocidos y prestigiosos es para justificarme y autojustificarme, para responsabilizar a otros/as de lo que yo creo y voy a comunicar en estas páginas, para compartir la acusación de aparente demencia pero claro está que no todo, o mejor dicho, nada es lo que parece. Y esto no es un koan o tal vez sí lo sea, usted lector y lectora tienen la última palabra. Y aunque dicen que “en el principio era el verbo”, quizás en el final también lo sea.

Así vamos a resumir y presentar los dos temas fundamentales ya enunciados y que tienen que ver con las emociones en la enseñanza aprendizaje y en la práctica de la investigación social, en cada apartado a su vez expondremos una breve revisión teórica, metodología y aterrizaremos el tema con la experiencia de un estudio de caso en particular a modo de experiencia y ejemplo.

Desarrollo y resultados

En primer lugar: la risa en la educación

Aplicar el sentido del humor en la educación nos ayuda a superar las frustraciones, la relativizar los fracasos, a sobrellevar los desencantos, a desterrar los momentos de apatía y desánimo con el objetivo de establecer una buena comunicación con nosotros mismos y con el entorno en donde realizamos nuestra labor educativa (Fernández Solís, 2008:66).

Como fruto de mi investigación sobre las emociones, el humor y la risa en la enseñanza aprendizaje en la Universidad Autónoma Metropolitana (plantel Xochimilco) voy a exponer algunas ideas clave y resultados de investigación que creo pueden resultar productivos y de interés ilustrativo como experiencia para otras y otros docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos y países.

El inicio de este tema parte de la consideración que la enseñanza aprendizaje es un proceso que existe y que se da en la vida de las personas, en concreto en el medio escolar y educativo a sus diferentes niveles, y si esto es un hecho y una realidad materializada ¿por qué no hacerla más eficiente y divertida? ¿por qué no disfrutarla? ¿no que la emoción es el cemento de la memoria? ¿no que la risa despierta la atención y el aprendizaje? Y si ya sabemos en teoría todo eso ¿por qué no aplicar la risa en la educación?

Aquí mostramos un estudio sobre el tema que esperamos –desde el corazón- sea ilustrativo y útil para quien lea y le interese el asunto, no menor si consideramos la realidad escolar y las circunstancias sociales actuales que nos envuelven, por lo que su aligeramiento a través de una actitud lúdica es más que necesario, loable.

Se parte eso sí desde los nuevos paradigmas educativos con objeto de mejorar la inteligencia pero y sobre todo expandir la sensibilidad e integrar la emocionalidad (Bayod, 2010). Se insiste en las competencias, esto es, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes básicas con objeto del desarrollo personal y la cohesión social. Un “saber hacer” con “saber” y con “conciencia”, la aplicación de conocimientos en la práctica. “Ha variado el concepto de “inteligente”, que hoy incluye las tradicionales capacidades cognitivas, pero también otras como emociones, creatividad, intuiciones, imaginación” (Aguerrondo, 1999:7). La educación es clave en esto en el sentido de formar la capacidad del alumnado en realizar tareas y solucionar problemas, adaptarse a la incertidumbre y complejidad, así como desarrollar recursos, conocimientos, valores, aptitudes, habilidades y estrategias varias (Comisión Europea, 2004). Longworth (2005) señala como necesidades para un nuevo aprendizaje el que sea divertido y atractivo, con la presencia de las destrezas emocionales y nuevas competencias psicológicas del profesorado, como la habilidad de motivar. De forma concreta apunta la importancia de las emociones junto a la reflexión como destreza, y la creatividad y el sentido del humor.

Ya conocemos los efectos y beneficios de la risa en la vida, la salud, la terapia y la educación, dichos beneficios son físicos, psicológicos, en la productividad, las relaciones interpersonales y sociales. Por motivos de espacio no podemos profundizar sobre este tema pero decir que el sentido del humor es vital para el proceso de enseñanza aprendizaje, como parte de la nueva educación, las competencias educativas y habilidades sociales (Fernández Poncela, 2014).

Presentamos aquí algunos resultados de un estudio realizado en la UAM Xocimilco en 2010 (México DF) en torno al sentido del humor y la risa, y su utilización en la práctica docente. Esta investigación se realizó por medio de entrevistas y grupos de enfoque, además de una encuesta representativa del alumnado de la universidad. De los 13.498 jóvenes inscritos en ese momento, se sacó una muestra de 504 personas, la confiabilidad es 95% y el margen de error 4.5%, la distribución por cuotas se hizo porcentualmente respetando la configuración del universo estudiantil según división (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y Artes para el Diseño), carrera y sexo. En cuanto a la edad va de los 18 a los 29 años, su promedio es de 23 años. Partes del estudio se ha presentado en algunos artículos (Fernández Poncela, 2012a; 2012b).

A advertir que este estudio se aplica en una institución donde no se ha trabajado el tema de la educación emocional ni de la risa en la enseñanza aprendizaje, por lo que su

propósito es observar y medir desde la perspectiva del estudiantado el posible interés, necesidad y conocimiento del tema. Como un primer resultado sorprende la sabiduría espontánea y valoración inmediata existente –o sería mejor decir “me sorprende”-.

Para empezar y según los datos obtenidos en el ejercicio estadístico realizado el humor parece tener efectos secundarios benéficos, tales como la salud en primer lugar, en segundo el compañerismo o amistad, y en tercer lugar, para la optimización del aprendizaje. Al parecer la planta docente si emplea el sentido del humor y la risa (71.43%), en cuanto al cuándo lo hacen la mayoría a veces (88.89%), y el alumnado considera que en ocasiones tienen la intención de mejorar el aprendizaje de forma intencional y consciente (43.89%). Esto es, así a través de anécdotas, comentarios humorísticos, juegos y hasta hacen reír a las y los estudiantes. Con lo negativo que tiene a veces el uso tóxico del humor -8.61% usan chistes tendenciosos y 27.78% burlas-.

Por otra parte 69.05% del estudiantado consultado opina que el aprendizaje mejora con la risa, y se beneficia de ésta, entre otras cosas porque reduce el estrés de las personas y las tensiones del colectivo. Aunque a veces puede llegar a distraer la atención, además de que existe un tipo de humor negativo como el caso de las burlas o *bullying*. Según esto, hay que insistir en que con objeto de potenciar, como se dijo anteriormente, destrezas, competencias y actitudes positivas para el aprendizaje el humor y en concreto la risa son importantes (Longworth, 2005; Pedró, 2006). “Numerosas corrientes pedagógicas en las últimas décadas han fomentado el humor, la diversión y la risa en la labor docente, citando numerosos beneficios: establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria” (Jáuregui y Fernández Solís, 2009:203).

Además este estudio de caso también proporciona otras perspectivas de la risa sobre la salud y la vida en general desde la mirada estudiantil, por ejemplo, el alumnado considera en primer lugar que la risa es alegría (20.41%), saludable (18.76%), felicidad (16.49%) y divertida (10.93%). Con lo cual parece ser que todo mundo tiene claro lo saludable y los beneficios del humor y la risa, no sólo las personas expertas (García, 2002; Villa, 2009). Hay pues una sabiduría colectiva y popular que parece darse cuenta y poner en práctica todo lo relacionado con la risa, aunque no sea una acción premeditada y consciente, no esté inspirado por los programas de estudio ni las estrategias pedagógicas.

Otra cuestión a considerar es que la risa está en todo (38.89%), en las personas (21.23%) y en el cuerpo (12.90%). Cuando las y los estudiantes se ríen se sienten, según dicen: felices (39.88%), bien o excelente (30.16%) y alegres (19.64%). Por su parte la risa sirve para desestresarse (60.56%), alegrarse (13.85%) y expresarse (10.80%), sol-

tar tensión, fluir y alegrarse. Cuando se ríen están alegres (43.65%), felices (35.71%) y bien (9.92%). Así las cosas el estar y sentirse bien es el beneficio más importante que consideran tiene la risa. Al reírse la sensación de su cuerpo es de tranquilidad (52.18%), alegría (19.44%) y felicidad (8.73%). La sensación de la mente es de tranquilidad (54.37%) y felicidad (23.21%). Se puede decir que conectan mente-cuerpo de forma orgánica. Sobre la emoción que sienten, de nuevo aparece felicidad (31.55%) y alegría (30.75%), así como bienestar. Al reírse junto con otras personas se sienten alegres (28.17%), bien (21.83%) y en confianza (19.84%). Tienen claras las características psicosociales de la risa y los beneficios favorables en cuanto a la dinámica grupal y la relación intersubjetiva. Afirman que ríen entre 11 y 50 veces al día. Y finalmente, lo que les provoca más risa son las frases ingeniosas, las caídas y las burlas, algo también conocido e investigado (Bergson, 2008).

El humor y la risa alegra y desestresa, es expresión y liberación de tensión. “Una funcionalidad saludable que las y los jóvenes consultados parecen tener claro más allá de la pura diversión” (Fernández Poncela, 2012b:18). Remarcar también como poseen una conciencia inmediata y experiencial sobre el asunto. Por todo esto y lo anterior, no hay duda de la necesidad y oportunidad de tomarse en serio el humor y la risa e insertarlo a las nuevas competencias educativas. Claro está teniendo también en cuenta los perjuicios del humor en el sentido de burlas y falta de respeto, pero esa es ya otra cuestión.

Para finalizar este apartado traemos un par de deficiones estudiantiles sobre la risa. Una chica dijo: “es como toda una gama de sentimientos, tanto físicos y de emociones...cuando me río es como una mezcla de tranquilidad, felicidad; pero también si te estás riendo con un grupo de personas...entras como que en un entorno un poquito más de confianza, hay menos rigidez...bueno a mí...me relaja muchísimo”. Un muchacho señaló: “Yo creo que normalmente nos sentimos como alegres, felices...nos sentimos relajados...considero que nuestra mente se abre y esos momentos son más fácil de recordar...tomárnoslo como aprendizaje, nos hace más fácil recordar si estamos alegres, si estamos felices, que si estamos estresados”.

En segundo lugar: investigar desde el corazón

La aplicación de la entrevista en investigación social es más que una técnica para la obtención de información, es una forma de relación y comunicación, incluso se podría decir que sino una suerte de terapia sí una intervención terapéutica (Fernández Poncela, 2013:4).

Como fruto de mi interés y reflexión sobre las nuevas metodologías de investigación voy a presentar algunos pensamientos centrales y estudios en cuanto a la importancia de la conciencia y el corazón en el proceso de investigar y concretamente en las técnicas de investigación social aplicadas.

En el comienzo tener presente que hacemos investigación social, en la academia y otras instancias, que es parte de nuestra realidad establecida, y que además lo hacemos, supuestamente con la intención de acumular en principio conocimientos que diría Bunge (2004), pero y además intentar cambiar o mejorar el mundo y la vida, esto con poco acierto hasta la fecha, todo hay que decirlo o confesarlo. Entonces si hay que investigar, si nos gusta e interesa, si nos da de comer o nos proporciona placer, ¿por qué no investigar con sentido? Con sentido en el sentido –valga tanta redundancia- de colaborar en ampliar la conciencia, en abrir el corazón y si esto parece algo excesivo, en simplemente sembrar una semilla de inquietud, o en todo caso darse cuenta del intercambio afectivo y los efectos terapéuticos del proceso mismo.

Aquí exponemos cómo y desde las nuevas corrientes metodológicas de investigación y mucho más allá de las mismas (Sousa Santos, 2009), se puede investigar desde el corazón. Cuando investigamos siempre influimos, siempre estamos interviniendo políticamente, lo reconozcamos, queramos o creamos o no. Siempre estamos interviniendo emocional y socialmente. Y ya que esto es así, ¿por qué no hacerlo desde el corazón y la conciencia? Haciendo nuestro mejor esfuerzo y confiando que el universo haga el resto.

A estas alturas parece claro que la neutralidad y objetividad no existen (Feyerabend, 1987; Morin, 1999a, 1999b; Maffesoli, 1997), la racionalidad se convierte en racionalización (Morin, 2007), la realidad es una construcción (Berger y Luckmann, 1986) y por supuesto la investigación es construcción también, o una interpretación, conquista, descubrimiento o traducción (Fernández Poncela, 2009). El problema de investigación no nos necesita somos nosotras/os quienes lo necesitamos (Haber, 2011). Se habla también de la descolonización epistemológica y metodológica y de los paradigmas emergentes (Mignolo, 2003; De Sousa Santos, 2009). La investigación ha de estar situada y encarnada (Harding, 1998; Haraway, 1995). Haber (2011) propugna el estar-con-el-otro o ser-con-el-otro, en el sentido de conversar y conmovernos, y es que al investigar o entrevistar se producen saberes pero y también acercamientos, reflexiones y a la vez intercambios afectivos. El involucramiento afectivo parece poco menos que inevitable (Maffesoli, 1997). Para no seguir profundizando sobre esto y entrar en materia añadir que el conocimiento siempre influye, que con la investigación siempre estamos interviniendo por el simple hecho de estar en contacto, por la simple razón de esbozar una pregunta que provoca en el otro la reflexión y también en quien la enuncia, desde la frontera de contacto de la gestalt podríamos decir que el contacto es fundamental y todo en la vida es co creación (Robine, 2005). En este sentido en una investigación y la aplicación de por ejemplo una entrevista se desarrolla la relación, lo importante es el entre, la conversación, que comporta movimiento y emoción (Figari, 2012), en repetimos, co-creación. En definitiva la investigación es una co creación, y por supuesto una interveción, y sí es así mejor hacerla con respeto y empatía, cons-

cientes de la intervención pero aplicándola de la mejor manera posible, desde el corazón, así surgirá el intercambio y la reflexión, quizás relaciones pseudoterapéuticas o simplemente aligerando la vida y profundizando en su sentido.

Vamos a revisar esto a través del análisis de aplicaciones de entrevistas, en concreto de cómo la persona que entrevista y la persona entrevistada se sintieron y qué pasó en la relación más allá de la información y contenido, esto es, centrándonos en la relación, las repercusiones que esta práctica tuvo en ambos lados de la conversación. Para ello traemos a estas páginas un ejercicio realizado con un grupo de estudiantes de la UAM Xochimilco en 2013. El procedimiento fue el siguiente: ellos aplican una entrevista a 11 personas de la ciudad de México sobre “Las relaciones amorosas en *facebook*”, tras dicha entrevista se aplicó a su vez una entrevista sobre la entrevista a la persona entrevistada y una entrevista de la entrevista a la persona que entrevistaba, en total se obtuvieron 33 entrevistas. Eso sí lo que interesa a efectos de este trabajo es analizar las 22 entrevistas resultantes sobre la aplicación de la entrevista, lo que pensaron y sintieron, lo que en ese momento pasó y luego. Resultados parciales de esta investigación ya han visto la luz (Fernández Poncela, 2013). Lo que aquí traemos es una reflexión con un estudio de caso con objeto de profundizar en la experiencia lo que con anterioridad se afirmó en teoría de la aplicación de la técnica de la entrevista en la investigación.

En sobre si gustó entrevistar y ser entrevistada, aparecen diferentes opiniones pero en general la respuesta es afirmativa en la mayoría de los casos, a lo cual se añade para los primeros que entrevistaban algunos obstáculos prácticos “era un problema aplicar la entrevista”, “así tomo experiencia para entrevistar a la gente”, “interesante”. No obstante predominan emociones agradables en la interrelación, reconocimientos propios y del otro/a: “me gustó”, “me gusta escuchar a la gente”, “me sentí muy cómodo, creo que la persona que entrevisté me ayudó un poco a sentir esa comodidad, como que hubo buena química”, “como era un tema que conozco con el entrevistado compartí muchos puntos de vista”, “conoces la opinión de las demás personas”.

El mismo intererogante aplicado a las personas que respondieron la entrevista añaden al sí como se sintieron: “fue una buena entrevista”, “me agradó, fue entretenido”, “divertido”, además de tratarse de “un tema actual y que no se ha hablado pues es interesante comentarlo”, señalan también la posibilidad de expresarse: “una oportunidad de dar mi opinión sobre el tema”, “me siento honrado de que me tomen en cuenta para la entrevista”, “así di mi punto de opinión”. En resumen la entrevista agradó a ambos lados de la conversación que diría Haber (2011) y además *despertó emociones y reconocimientos mutuos*, el gusto por la relación, lo agradable de compartir y conocer opiniones, lo necesario de expresar y ser escuchado, entre otras cosas.

Algo añadimos, que a veces olvidamos en nuestro trasiego cotidiano y vorágine existencial.

Por supuesto, a lo largo del desarrollo de la entrevista hubo momentos iniciales de “incomodidad” y “nerviosismo” y conforme avanzaba la misma se llegó a la “tranquilidad” y “agusto”, e incluso el “alivio final” en algunos casos. Todo es un ejercicio de *contactar con estados emocionales en un proceso* como el que estamos mostrando.

Eso sí y en paralelo a las emociones es posible observar como aparecen reflexiones y acciones, como por ejemplo cuando se interrogó sobre lo que pensó y sintió. En dos preguntas distintas que en realidad entremezclaron sus respuestas, ya que lo uno sin lo otro no parece posible (Damasio 2006), recordar que lo mismo o similar aconteció en la encuesta sobre la risa en la enseñanza aprendizaje. Y es que cuerpo-mente, emociones y razones van inexorablemente de la mano, y nuestra sabiduría natural lo sabe, aunque ahora nos lo recuerde la investigación científica sobre el tema.

Quienes respondieron al ejercicio afirmaron que les hizo pensar, reflexionar, darse cuenta en casi todas las respuestas, por lo que resultó en este caso una suerte de *introspección sobre la propia vida en cuanto al tema abordado*. Como por ejemplo: “me di cuenta de muchas cosas que hacía, que me gustan o que no me gusta de *face*, me hizo reflexionar...”, “reflexioné sobre el tema y la importancia que se le ha dado en la actualidad”, “te hace ver un poco la realidad de la influencia de esa red social”, “reflexioné un poco acerca de mis relaciones”, “pensé que quería revisar mi *facebook*”, “pues sí te pone a pensar sobre las relaciones en *facebook*, en como han ido cambiando las relaciones, me hizo pensar mucho sobre eso...”, “ganas de hacer conciencia”, “ganas de escribirle a mi novio” o “muchas emociones”. Ganas de hacer, emociones, reflexiones y acciones, en definitiva movimiento, pues no en vano emocionar viene etimológicamente de mover y las emociones mueven..

Algo similar aconteció en las y los entrevistadores/as: “que fue un tema interesante y tal vez gracioso”, “pues sí te hacer reflexionar un poco en cuanto al uso que se le ha dado a la red social”.

Otro interrogante solicitó el balance de si el participar en la entrevista había significado algo en sus vidas. La mayoría dijo no y hubo quien añadió “simplemente expresé lo que siento”, además de seguir con el tema de la reflexión: “un poco reflexioné” y “solamente que me puso a pensar algunas situaciones que se están viviendo en la actualidad”. Lo mismo, aunque menos expresivos, aconteció con quien entrevistó: “me dan ganas de no usar *facebook*” o “corroborar lo que ya pensaba”.

Como resumen final de este estudio afirmar que y al parecer la participación en una entrevista es una experiencia -no sólo como técnica de recolección de información- cognitiva, emocional, relacional y sobre todo reflexiva. Donde ambas partes de la con-

versación se emocionan y reflexionan, una oportunidad de expresión, de reconocimiento, de escuchar y ser escuchados/as. Una oportunidad de interrelación que colabora en el reequilibrio emocional desde el momento que hay posibilidad de expresarse en un espacio contenido y desde el punto de vista incluso catártico si fuese el caso, no terapeútico en *estricto sensu* pero sí como intervención terapéutica, toda vez que introspección y reflexión sobre la propia vida y su sentido, como se dijo al principio de este apartado. Varias veces surgieron expresiones tales como emociones, reflexión e incluso conciencia. Con lo cual se prueba que la investigación, y en este caso la aplicación de una entrevista, es una intervención, una relación, que mueve emociones y hace darse cuenta, compartir afectos y reconocimientos, un instrumento de la conciencia.

Discusión y conclusiones

Sembrar semillas con conciencia, risas y desde el corazón

*Fer conscient el benestar i la felicitat és un dels objectius de l'educació emocional
(Bisquerra, 2011:9).*

Los dos ejemplos anteriores están dentro de lo que como profesoras/es investigadores/as realizamos en nuestro trabajo cotidiano, parte de nuestro interés en la vida, parte de una necesidad de empleo, parte de una forma de comprender el mundo y al otro que no es otra cosa que comprendernos nosotras/os mismos/as, porque todos somos uno, parte de una ilusión y esperanza en abrirnos a la diversión de la vida y de profundizar en nuestro corazón desde la conciencia de ser mejores y de que el mundo también lo sea.

El humor y la risa en el proceso de enseñanza aprendizaje es más que importante, parte integral de las destrezas y habilidades del nuevo paradigma educativo y que hay que desarrollar para una educación más satisfactoria y placentera, que colabore en la eficacia del aprendizaje y sobre todo en el bienestar durante el mismo, bienestar personal, interrelacional y grupal. Es también si así lo queremos ver, parte de la educación emocional en nuestros días.

Por otro lado, el darse cuenta y tener conciencia de la intervención durante una investigación, en especial al aplicar técnicas es también importante y deseable, y ya que se interviene hacerlo desde el respeto, la empatía y la conciencia, valorando el intercambio no sólo de conocimientos sino el emocional, la relación afectiva que se crea, que lleva al reconocimiento y también a la reflexión sobre uno/a misma y el otro/a, y la co creación o construcción de la información, y por tanto, investigación. Esto es algo que la educación emocional tendría que tener en cuenta hoy.

Así en la docencia y la investigación estamos en relaciones emocionales, y el tomar conciencia de ello y comprenderlo e incluso sacar partido es una habilidad y también responsabilidad que desarrolla la inteligencia emocional y que va de la mano de la educación emocional y que nos hace seres humanos sintientes y conscientes. Y es que somos seres emocionales y “Decía Pascal que la razón no conoce las razones del corazón. Y yo añado que aunque las conozcamos “No podemos dejar de sentir lo que sentimos, ni de necesitar lo que necesitamos. Lo que sí podemos hacer es ejercer nuestra libertad en la elección de lo que queremos hacer con ello” (Muñoz Polit, 2009:190)” (Fernández Poncela, 2011:16). Pero eso es ya otro artículo sobre inteligencia y educación emocional, cambiar lo que se pueda y aceptar lo que es.

La educación y la investigación, y con relación a lo emocional forma o tendría que formar parte de lo que Elizabeth Vargas –a quien agradezco su amistad e inspiración- me enseñó sobre “sembrar semillas” –yo añado, humor, salud, conciencia, reflexión, disfrute, autoconocimiento y sentido de vida- pues no hay maestras ni alumnos, hay estudiantes de la vida que van descubriendo, o sería mejor decir recordando lo que realmente somos. Rogers (2007) decía que la terapia era para ser lo que realmente se es, esto es y según él, personas. Y es que quizás la vida sea eso, un descubrimiento, o mejor un recordar lo que realmente somos, esto es, más que personas y seres humanos, espíritus del universo viviendo experiencias en el planeta tierra.

Bibliografía

- Bayod Serafini, C. (2010). El nuevo paradigma en la educación del siglo XXI. La Sensología y su aportación al nuevo paradigma. *Imaginar*, 52.
- Berger, P. y Th. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2011). Introducció. En *Com educar les emocions? La intel.ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Barcelona: Faros.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica*. México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y formación 2010. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo Grupo de trabajo B, documento. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.

Damasio, A. (2006). *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Eco, H. (2000). "No te enamores de tu propio zepelín" en

Fernández Poncela, A. M. (2009). *La investigación social. Caminos, recursos, acercamientos y consejos*. México: Trillas.

-(2013). Entrevista, investigación y terapia. *Reflexividad metodológica en ciencias sociales y humanidades*. Libro electrónico. Universidad de Colima.

-(2014). "Río luego existo" *Humor en la educación, la terapia, para la salud y la vida*. México: ÍTACA (en prensa).

Fernández Solís, J. D. (2008). Pedagogía del humor. En Á. Rodríguez Idígoras (ed.) *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Feyerabend, P. (1987). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.

Figari, C. (2012). "Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica" en Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

García Walker, D. (2002). *Los efectos terapéuticos del Humor y de la Risa*. Málaga: Sirio.

Haber, A. (2011). "Nometodología payanesa" en *Revista Chilena de Antropología*. Nº 23. 1er. Semestre, Santiago de Chile.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra.

Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis.

Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Jáuregui Narváez, E. y J. Damián Fernández Solís 2009 "Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº66, Universidad de Zaragoza.

Kristeva, J. (1986). *Al comienzo era el amor. Psicoanálisis y fe*. Buenos Aires: Gedisa.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida práctica. Transformar la educación del siglo XX*. Barcelona: Paidós.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

- Morin, E. (1999a) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- (1999b). *El método. Conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pedró, F. (2006). "Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza" *Documento OECD-CERI*.
- Punset, E. (2011). Proleg. En *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Barcelona: Faros.
- Robine, J. M. (2005). *Contacto y relación en psicoterapia. Reflexiones sobre terapia gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México: Siglo XXI-CLACSO.

Webgrafía

- Aguerrondo, I. (1999). "El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI" en Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en : <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm> [Consulta 5 octubre 2013].
- Fernández Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión Media*, 1, Disponible en: <http://version.xoc.uam.mx> [Consulta 25 mayo 2012].
- (2012a). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3, (8). Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/issue/current> [Consulta 20 mayo 2013].
- (2012b). "Humor, risa y vida. Sensaciones, percepciones y opiniones sobre el tema" en *Diálogos sobre Educación*, 4. Disponible en: <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx> [Consulta 20 mayo 2013].
- Villa Abrille, M.E. (2009). "La risa y el humor, como técnicas antiestrés" Disponible en: <http://www.sexovida.com> [Consulta 4 mayo 2011].

Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores

Contribution of emotional education training for teachers' well-being

Ana Correia de Almeida; Augusta Veiga Branco

anisabel.correia@gmail.com

Agrupamento de Escolas da Moita, PAIDEIA; Instituto Politécnico de Bragança, PAIDEIA

Resumen. Se parte de la problemática del sentimiento generalizado de mal-estar de los profesores y se asume como propósito del estudio reconocer que la formación en educación emocional potencia las competencias emocionales de los educadores y profesores de la enseñanza básica y secundaria, en el sentido de capacitarlos con más estrategias para enfrentar el mal-estar y potenciar el bienestar. Fue creada e implantada una formación en educación emocional y mostrada a 75 profesores, entre educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria durante los meses de enero, febrero, marzo y julio de 2001. Fue construido para tales efectos un estudio que pretendía conocer la percepción de los profesores en relación a los efectos de la formación a nivel de las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007) en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales. La formación en educación emocional fue considerada una plusvalía a nivel de competencias emocionales en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional, siendo destacada la vertiente intrapersonal. La competencia emocional de la cual emergieron más unidades discursivas fue la consciencia emocional. La muestra del estudio refirió como contenidos prioritarios a desenvolver en el futuro contenidos relacionados con la competencia social del modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Pérez (2007).

Palabras clave: formación de los profesores, Educación emocional, Bienestar

Abstract. Starting from the problematic in study, the generalized teachers' unease, it is assumed as a purpose of the study to recognize that the training in emotional education potentiates the emotional competencies of the educators and teachers of the basic and secondary teaching grades, with the objective of having more knowledge and strategies to deal with the unease and potentiate the well-being. It was created and implemented training in emotional education to preschool grade teachers, as well as basic and secondary grade teachers, to a total number of 75 teachers. The training was implemented in the months of January, February, March and July of 2011. It was built a questionnaire that intended to know the perception of teachers in relation to effects of training level in terms emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007) in the intrapersonal, interpersonal and professional levels. The emotional education training was considered an asset in terms emotional competencies, in the intrapersonal, interpersonal and professional levels, highlighting the intrapersonal level. Emotional competence which emerged was more discursive units emotional awareness. The Emotional Competence mentioned by the sample as priority to be developed in future trainings was the social competence (Bisquerra & Pérez, 2007).

Key words: teachers training, Emotional education, Well-being

Introducción

Se asiste a un paisaje humano en sufrimiento en el contexto educativo (Mañas, Justo & Martínez, 2011), que si no es a nivel individual en cuanto a la persona, está por lo menos carente de disponibilidad motivacional para invertir en todos los desafíos – desinterés, hostilidad, hiperactividad, inmadurez (Lopes, 2003), que también la actual población estudiantil presenta. Las responsabilidades del profesor son cada vez mayores y sus papeles están más difusos (Hargreaves, 1994), como ejemplo: es pedido al profesor que mantenga un clima de confianza y afecto (Esteve, 1992), que promueva la igualdad, pero que se preocupe con los alumnos de forma individual (Húsen, 1986), mantenga un buen ambiente en la sala de aula, programe, evalúe, oriente, establezca un nexo de unión estrecho con los padres, organice actividades en su escuela, participe en diversas reuniones con sus compañeros, atienda la exigencias burocráticas (Jesús, 2000; Hernández, 2007).

La lista de exigencias hechas al profesor parece no tener fin (Esteve, 1992), lo que hace que la profesión de docente sea experimentada por muchos como “permanentemente deficitaria” (Estêvão, 2012, p.148), por la enormidad y variedad de funciones atribuidas, transformándola potencialmente en un “misión imposible” (Correia & Fergueiras, 1999, p. 34), por la exigencia pedida sin las condiciones necesarias para ser conseguida.

Con esta diversidad de tareas los profesores tienen dificultad en delimitar objetivos y “priorizar” sus funciones, originando, refieren algunos autores, la “crisis de identidad” (Esteve, 1991, Guerra, 1983; Maceda, 1994; Novoa, 1989, Teodoro, 1990), o “crisis de función docente” (Vila, 1988) que resulta de la contradicción acerca de lo que al profesor le gustaría hacer y de lo que está preparado para hacer. Esta crisis de la profesión docente no es un fenómeno apenas de la actualidad. (Nóvoa, 1991) refiere que se arrastra hace muchos años y que no se vislumbran perspectivas de superación a corto plazo.

Y, si se añaden a estas actividades factores como la falta de disciplina, problemas de comportamiento, apatía, bajo rendimiento académico, falta de motivación para el aprendizaje de los alumnos (Lopes, 2003), están creadas las condiciones ideales para agravar la situación de desasosiego y provocar el malestar docente.

Este malestar puede alterar la personalidad del profesor (Jesús, 2000) con repercusiones en la salud física, psicológica y en el desempeño profesional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), razón por la cual la propia O. I. T. (1981) en el relatorio sobre “Empleo y condiciones de trabajo de los profesores” reconoce esta actividad profesional como “profesión de riesgo”, al concluir que los profesores corren el riesgo de agotamiento físico o mental de cara a las actuales condiciones de trabajo.

La progresión temporal probó que la escuela podría asumir varios estatutos, y que en ella, sus actores, las perturbaciones consecuentes, por lo que y en suma, “Independientemente de todo lo que pueda ser dicho acerca de la enseñanza, pocos disenterían de la idea de que la naturaleza y las exigencias de la tarea mudaron profundamente a lo largo de los años” (Hargreaves, 1994, p.131), y en este contexto resta a los profesores lidiar con la complejidad y ambigüedad de su profesión, aún no consiguiendo resolver todos los problemas con los que se enfrentan las escuelas, por pertenecer a esferas institucionales y sociales más amplias (Estêvão, 2012).

Nuevos tiempos exigen a todos una nueva noción de profesionalismo, más amplia y plurifuncional, Estêvão (2012) apunta una nueva orientación en la línea de la colaboración profesional. En la polivalencia y flexibilidad, en la capacidad de liderazgo y comunicación.

Correia Almeida (2013) defiende la formación en educación emocional como un proceso educativo asumiendo que habrá eventualmente otros que potencian las competencias emocionales y capacita a los profesores con más estrategias para enfrentar el malestar y potenciar el bienestar.

Propósito

El propósito del estudio es reconocer que la formación en educación emocional potencia las competencias emocionales de los educadores de enseñanza básica y secundaria, en el sentido de capacitarlos con más estrategias para enfrentar el malestar o potenciar el bienestar.

Objetivos

- Crear una formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria.
- Aplicar la formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria.
- Conocer la percepción de los profesores en lo que refiere a la más valía de la formación, a nivel de las competencias emocionales en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesional.

Desarrollo - Metodología

Muestra

En este estudio se utilizó una muestra no probabilística y criterial (*judgmental sampling*, Charles, 1998, p.146) dado que la investigadora seleccionó segmentos de población según un criterio pre-definido. La muestra fue seleccionada considerando motivación personal para hacer la formación en educación emocional; la proximidad

geográfica al Agrupamento de Escolas da Moita y delegaciones del Barreiro y Seixal de la Escola Profissional Bento de Jesus Caraça y los sujetos aleccionan en uno de los tres niveles de enseñanza: pre-escolar, enseñanza básica y secundaria. La muestra de profesores era constituida por 75 docentes: 7 educadores de infancia, 18 profesores de primer ciclo de enseñanza básica, 14 profesores del segundo ciclo de enseñanza básica, 21 del tercer ciclo de enseñanza básica, y 15 profesores de secundaria.

Procedimiento

El curso con título “Educación Emocional: Gestión de emociones en el contexto educativo” tuvo una duración de 25 horas. Fueron impartidas 3 réplicas del curso, en los meses de enero, febrero, marzo y julio de 2011, en Moita, Seixal y Barreiro (Portugal).

Instrumentos

Fue creado un instrumento de recogida de datos en el que los formados tendrían que reflejar la contribución de la formación “Educación Emocional: Gestión de emociones en el contexto educativo” al nivel de las competencias emocionales, en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional.

Para la preparación del trabajo escrito se solicitó a los formados de la muestra que, mediante la parrilla con los contenidos de la formación señalasen con una cruz cual fue la contribución de cada ítem del programa de formación, para la vertiente intrapersonal, la vertiente interpersonal y la vertiente profesional. Para el estudio cualitativo, los sujetos de la muestra hicieron un trabajo escrito con un máximo de dos páginas A4 en el que se les pidió que reflejasen la acción de la formación en las tres vertientes de la vida: la intrapersonal, interpersonal y profesional.

El componente de carácter cualitativo del cuestionario por incluir preguntas que propician respuestas de tipo “abierto” originó datos textuales, de carácter descriptivo y complejo, que tal y como era considerado anteriormente al tiempo de la decisión del rationale metodológico, proporcionaron las visibilidades explicativas para los resultados estadísticos encontrados. Así, estos datos fueron sometidos a un análisis de contenido (Coutinho, 2011), para organizar un árbol de categorías discursivas, de cuyos discursos fue necesario extraer sentido.

Por el carácter abierto y flexible, la pregunta de la reflexión del curso de formación en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional, aún reduciendo a los sujetos de la muestra a la redacción de dos páginas, dió lugar a una enorme cantidad de información descriptiva que necesitó ser organizada y reducida para así hacer posible la interpretación de las respuestas. Esta reducción se llevó a cabo a través de una operación designada Codificación (Wiersma, 1995; Bravo, 1998) que permitió que el investigador supiese el contenido de los datos. Teniendo en cuenta que “Las categorías emergen de los datos” (Wiersma, 1995, p217) el investigador buscó patrones de fra-

ses, que hicieran posible la justificación de la categorización. Para desvelar patrones fueron tomadas anotaciones detalladas (Bogdan & Bilken, 1994; Miles & Huberman, 1994) para captar la información relevante de los datos y recoger la información para la comprensión de lo pretendido. Así a partir de los contenidos de las respuestas del formulario, fueron siendo seleccionadas “unidades de discurso” que después de organizadas y cuantificadas según la componente semántica, generan categorías en cuatro niveles, dando cuerpo a un conjunto de “matices” conceptualmente ordenadas (Miles & Huberman, 1994, p. 183) emergentes de esas categorías. En este caso, las categorías de primero y segundo nivel son pre-definidas, pues están asociadas a un cuadro teórico que las sustentan (Ghiglione & Matalon, 1997) aquí asumidas como las competencias emocionales defendidas por los autores Bisquerra & Pérez (2007) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Presentación esquemática de los niveles primero y segundo que forman el árbol categorial (asociados a cuadro teórico de Bisquerra & Pérez (2007)

Categorías	
1º Nivel Categorial	2º Nivel Categorial
Competencias emocionales	1. Consciencia emocional
	2. Regulación emocional
	3. Autonomía emocional
	4. Competencia social
	5. Competencias para la vida y bienestar

La primera competencia emocional es la Consciencia emocional definida con la *capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.* (p.70)

La segunda competencia emocional es la Regulación emocional definida como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc”. (p.71)

La tercera competencia emocional es la autonomía emocional, un “concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal” (p.71)

La cuarta competencia emocional es la Competencia social que es la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades

sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc". (p.72)

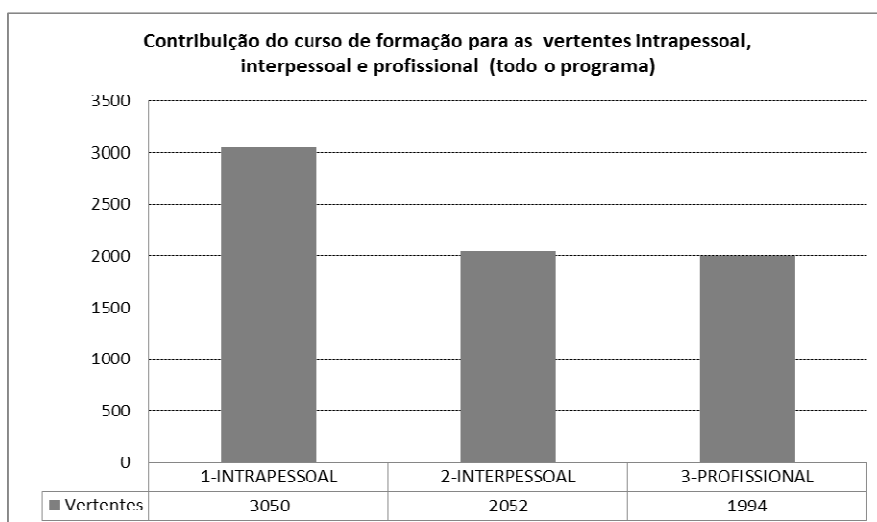
La quinta, y última, competencia emocional son las Competencias para la vida y el bienestar que es "la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando".(p.73)

Las categorías del tercer y cuarto nivel fueron construidas según la percepción de los sujetos acerca de los efectos de la formación en sus competencias emocionales. Dicha percepción emerge de las vivencias y reflexiones que los sujetos experimentaron durante y después del curso de formación.

Resultados

Después de rellenar la parrilla de contenidos del curso de formación, se puede observar en la figura 1 la contribución de todo el programa para las vertientes, intrapersonal, interpersonal y profesional para la muestra de 75 profesores.

Figura 1. Contribución del curso de formación para las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional (todo el programa)



Haciendo el análisis global de los datos, se verifica que la primera vertiente que se destacó, con 3050 registros, fue la vertiente intrapersonal. Las vertientes interpersonales y la vertiente profesional presentan valores muy próximos, con 2052 y 1994 respectivamente, lo que significa que los formandos, en la mayor parte de las veces no consiguen disociar estas dos vertientes.

En el estudio cualitativo los formandos refieren que la formación contribuyó para las tres vertientes, mostrando dificultad en hablar de cada una de ellas en particular. Pues cuando la formación tiene efectos en la vertiente intrapersonal, también se van a reflejar en las otras dos vertientes (interpersonal y profesional). De esta forma, son referidas algunas unidades discursivas que justifican esta afirmación:

“En verdad fueron abordados variados temas los cuales están relacionados con las referidas vertientes. Es cierto que unos estarán más relacionados con lo interpersonal, otros con lo intrapersonal y otros con lo profesional, pero en realidad las tres se complementan siendo hecho de esta forma un mejor análisis a nuestros comportamientos, actitudes e identificación de los mismos en relación a otros y conseguir aplicarlos en un contexto profesional.” (GM, A); “inequívocamente, se puede decir que esta acción de formación influye sobre todas las vertientes de la vida, enriqueciendo con conocimiento la vertiente intrapersonal, conocimientos esos que se proyectan temerariamente o mismo pensativamente en las vertientes interpersonal y profesional.” (EP, B); “La acción de formación “gestión de las emociones en contexto educativo” se reveló bastante positiva e importante siendo una más valía en las tres vertientes de mi vida: intrapersonal, interpersonal y profesional. De una manera general, casi todos los tópicos abordados se pueden incluir en las tres vertientes, a pesar de algunos ser para mi conocimiento, reconozco que ese conocimiento se refleja en mi relacionamiento con los otros, personal y profesionalmente, mejorando las relaciones en todo mi ser, pues podré inculcar estos conocimientos a los otros, ayudándolos a mejorar sus relaciones igualmente, tanto en el contexto social, como en la sala de aula” (LM, C).

Pasamos en seguida a presentar el árbol categorial de los efectos de la formación en las competencias emocionales de los profesores, que emergió del análisis hecho de los trabajos escritos.

Cuadro 2. Presentación esquemática de los niveles primero y segundo que forman el árbol categorial de los efectos de la formación en las competencias emocionales de los profesores

Categorías		
1º Nivel Categorial	2º Nivel Categorial	Nº u.d.
Competencias emocionales	1. Consciencia emocional	161
	2. Regulación emocional	51
	3. Competencia social	49
	4. Autonomía emocional	31
	5. Competencias para la vida y bienestar	13

Al analizar el cuadro 2 se verifica que la formación contribuye para todas las competencias emocionales, definidas por Bisquerra & Pérez (2007), destacándose de forma notable la conciencia emocional, con 161 unidades discursivas.

El cuadro 3 presenta el tercer y cuarto nivel categorial de la competencia emocional: conciencia emocional.

Cuadro 3. Presentación esquemática del árbol categorial de los efectos de la formación en la conciencia emocional

Categorías			
2º Nivel Categorial	3º Nivel Categorial	4º Nivel Categorial	Nº u.d.
1. Conciencia emocional (161 u.d.)	1.1 Auto- consciencia (100 u.d.)	1.1.1 Percepción de las señales corporales del cuerpo en si propio y en los demás.	27
		1.1.2 Auto reflexión	22
		1.1.3 Mejor conocimiento de si mismo	19
		1.1.4 Autoconocimiento en el área de la fisiología de las emociones	15
		1.1.5 Autoconsciencia de emociones	14
		1.1.6 Autoconsciencia de comportamientos	3
	1.2 Auto- consciencia en la profesión (61 u.d.)	1.2.1 Reflexión en la forma de reaccionar como profesor	15
		1.2.2 Voluntad de alfabetizar emocionalmente los alumnos	14
		1.2.3 Profesor como modelo- Consciencia del perfil de educador y de la imagen de réplica	11
		1.2.4 Atención a las reacciones emocionales de los alumnos	10
		1.2.5 Más formación para los docentes	5
		1.2.6 Bienestar y contagio emocional	4
		1.2.7 A caminar para el perfeccionamiento	2

Siendo la competencia emocional más reflejada, verificamos la existencia de 100 unidades discursivas relativas a la autoconciencia en los discursos sobre: la atención a las señales del cuerpo en si propio y en los demás “Mejoró mi capacidad de evaluar las emociones de los otros, a estar atenta a sus expresiones faciales y corporales, a identificar algunas reacciones fisiológicas en mí...” (PS, B), la autorreflexión “me di cuenta que la gestión de las emociones que hacemos es muchas veces economicista y defensiva: un intento extremo de regulación emocional. Manipulamos la expresión externa para enmascarar el estado emocional interno, y así dificultamos el entendimiento que los otros tienen de nosotros y facilitamos los malentendidos; deturpamos el proceso de socialización.” (PP, B), la atención a las emociones “Esta formación (...) permitió (...) tener la consciencia de aquello que sentimos y por qué. Tener consciencia de que el Otro también siente y puede hasta tener otro sentir (que no sea el nuestro) posibilita y facilita nuestras relaciones interpersonales, sobre todo a quien se relaciona con niños, jóvenes, familias – con un contexto educativo.” (MC, A); y comportamientos “Muchas veces “hacemos daño” sin darnos cuenta que lo hacemos.” (IS, A), el mejor conocimiento de sí mismo “... me encontré a mi mismo a (re)descubrirme, a revelarme algo que yo propio desconocía...” (MG, B) y de la fisiología de las emociones “... aprender a conocer y reconocer las emociones de manera que consigamos utilizar con más frecuencia el neocórtex y de esta manera, ser adultos más ponderados en las actitudes que se toman delante de desafíos con los que nos deparamos diariamente (alumnos, padres, auxiliares, colegas, etc).” (IS, A).

La autoconciencia en la profesión docente surge con 61 unidades discursivas que se reflejan sobre la forma de reaccionar como profesor “Actualmente, en mi actividad docente, cuando un alumno pasa el límite de lo aceptable y surge la emoción de la impaciencia como un “tsunami”, antes de dirigirme al alumno, me dirijo al neocórtex para darme una respuesta más de acuerdo con el grado de evolución Sapiens Sapiens...soy más consciente de lo que ocurre dentro de mí.” (PM, A), en la mayor atención a las relaciones de los alumnos “Me veo, ahora, en mis clases (...) estar más atento a las emociones de mis alumnos.” (FF, A);, “la conciencia de su perfil me permitió reflexionar a cerca del profesor que soy y del que quiero ser.” (FV, C), bien como verificar la necesidad de haber más formación en esta área para los docentes “El profesor lidia con una carga elevada de emociones/sentimientos por parte de todos aquellos con quien lidia/trabaja. Por eso, a veces, es difícil administrar todas estas emociones, unas veces tan diferenciadas y en conflicto. La cantidad de emociones intensas que el profesor tiene que administrar de durante su día de trabajo obliga a que esté mejor preparado.” (CP, B)

Seguidamente en el cuadro 4 se presenta el tercer nivel categorial de las competencias emocionales: Regulación Emocional, Competencia Social, Autonomía Emocional y Competencias para la Vida y Bienestar.

Cuadro 4. Presentación esquemática del árbol categorial de los efectos de la formación en la regulación emocional, competencia social y competencias para la Vida y el Bienestar.

Categorías		
2º Nivel Categorical	3º Nivel Categorical	Nº u.d.
2.Regulación emocional (51 u.d.)	2.1 Dirigir mis comportamientos y actitudes	43
	2.2 Capacitar para la reflexión conjunta como efecto terapéutico	8
3.Competencia Social (49 u.d.)	3.1 Comunicación y compartir	21
	3.2 Asertividad	14
	3.3 Resolución de conflictos	6
	3.4 Cohesión de grupos	5
	3.5 Escucha activa	3
4.Autonomía emocional (31 u.d.)	4.1 Actitud positiva	10
	4.2 Auto motivación	10
	4.3 Querer aprender más	8
	4.4 Autoestima y valoración propia	3
5. Competencias para la vida y bienestar (13 u.d.)	5.1 Encontrar el bienestar	6
	5.2 Mejorar la vida al otro/altruismo	5
	5.3 Sacar tiempo para uno mismo	2

Al analizar el cuadro 4 se verifica que las competencias emocionales más reflejadas fueron la regulación emocional y la competencia social, con 51 y 49 unidades discursivas, respectivamente. En estas unidades de discurso se reflejaron áreas como la gestión de comportamientos y actitudes “hoy me encuentro con las mismas situaciones pensando como he de reaccionar siendo la más asertiva posible y no tan emotiva ni tan pasiva.” (ER, A), el aumento de la comunicación y compartir “...esta acción fue una gran contribución para la dinamización de las relaciones interpersonales.” (FO, A), la

asertividad “esta formación también me ayudó a no ser tan pasiva perjudicandome muchas veces para no herir a nadie, hoy ya consigo decir no, justificándome y siendo más independiente.” (ER, A), la cohesión del grupo “...conexiones reforzadas y admiro aún más el equipo en el que estoy incluida diariamente... nos damos cuenta de algunas cuestiones en conjunto y eso es muy importante en un grupo de trabajo.” (SM, C) entre otros.

Las competencias emocionales, autonomía emocional y competencias para la vida y para el bienestar, tuvieron 31 y 13 unidades discursivas, respectivamente. Se destacan las reflexiones sobre la actitud positiva “la alegría y fuerza que cada uno trajo después de la formación fueron emblemáticas del tipo de energía y potencialidades que la mejor formación profesional puede traer a los equipos de trabajo.” (PS, C), automotivación “He pasado a entrar en la escuela con una nueva actitud/postura. Mucho más confiante y capaz de enfrentar las nuevas situaciones que diariamente van surgiendo.” (CP, B), y encontrar el bienestar “Otro descubrimiento que he vivido en muchos momentos de la acción de formación, es que necesito vivir más momentos de Estado de Flujo y decidí invertir más tiempo en formación personal, frecuentando un curso de Filosofía. Un paso más en mi bienestar, equilibrio, lucidez y serenidad, a la que aspiro.” (PM, A).

Discusión

Conclusiones

Los objetivos formulados fueron concretizados. Fue creada e implantada una formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundario. Conocemos la percepción de los profesores relativamente a la más valía de la formación, a nivel de las competencias emocionales en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales.

La formación en Educación Emocional, en la auto percepción de los formados contribuyó positivamente para las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales. De las 3 vertientes la que tuvo mayor destaque fue la intrapersonal.

Después del análisis del contenido, en el estudio cualitativo, se observó la existencia de 305 unidades discursivas sobre el área de las competencias emocionales. La Competencia Emocional más reflejada por los formados fue la conciencia emocional, con 161 unidades discursivas. En esta competencia reflejan su auto conciencia de emociones, comportamientos, reacciones, consigo y con los demás, y hasta sobre su forma de estar en la profesión.

La competencia emocional más reflejada fue la conciencia emocional, con 161 unidades de discurso. La regulación emocional fue la segunda competencia más referida,

con 51 unidades discursivas, la competencia social, con 49 unidades discursivas, fue la tercera competencia emocional más apuntada. La autonomía emocional y las competencias para la vida y para el bienestar, quedaron en cuarto y quinto lugar, con 31 y 13 unidades respectivamente.

Implicaciones

“No es una formación de 25 horas que cambia la competencia emocional de alguien... la competencia emocional apenas se reconoce en la práctica del día a día, por eso es difícil de evaluar” afirman investigadores del área. Pero lo que podemos afirmar es que los formados, según su percepción personal en el momento de respuesta a los instrumentos de recogida de datos, reconocen los efectos de la formación en sus competencias emocionales, principalmente en la conciencia emocional reflejada en el cuadro 1. Citando una afirmación de un formado “... El tomar conciencia es el primer paso para potenciar las capacidades que juzgamos no tener o que están apenas a la espera de alguna iniciativa!” (RR, C).

Del resultado de las reflexiones de los formados sobre los efectos de la formación en sus competencias emocionales emergieron 7 nuevas categorías que no están presentes en el modelo teórico de los autores Bisquerra & Pérez (2007), que son las siguientes: Autoconciencia en la profesión, Cohesión de grupo, Querer aprender más, Encontrar el bienestar, Mejorar la vida del prójimo, Altruismo, Tener tiempo para sí.

Significado educativo

“La alegría y fuerza que cada uno trajo después de la formación fueron emblemáticas del tipo de energía y potencialidades que la mejor formación profesional puede aportar a los equipos de trabajo.” (PS, C).

La sociedad continua a exigir al profesor (Esteve, 1992), pero de lo que él piensa que puede dar, es necesario reflexionar sobre sus soluciones. Es sabido que el grado de malestar docente, depende en gran medida, de la manera como él lidia con las fuentes de malestar (Jesús, 2000, 2004) dependiendo de las características o competencias del profesor.

Se rescatan las palabras de Pacheco cuando afirma “el modo como cada profesor enfrenta una situación didáctica depende mucho de su individualidad psicológica (...) sistema personal de creencias, valores y principios” (Pacheco, 1995, p.51), o de Esteve (2002, p.2) cuando refiere que “faltaba aclarar cómo es que si la situación era igual para todos unos profesores eran afectados personalmente por estas nuevas dificultades y enseñar a otros, en las mismas condiciones, encaran positivamente su trabajo como forma de autorrealización personal”. Estas y otras afirmaciones nos revelan que las competencias y creencias de eficacia del docente pueden efectivamente “hacer la diferencia” en el sentimiento de bienestar del docente.

Como refiere Goleman (1995) las competencias emocionales cruciales pueden, sin duda alguna, ser aprendidas y perfeccionadas, y se presentan como fundamentales en el desempeño socio-profesional, sobre todo en las profesiones con papeles con mayor interpersonalidad refiere Bisquerra (2003), como es el caso de la profesión docente.

Un profesor de la muestra refería “El profesor lidia con una carga elevada de emociones/sentimientos por parte de todos aquellos con quien lidia/ trabaja. De ahí que por veces le sea difícil manejar todas estas emociones, unas veces tan diferenciadas y conflictuosas. La cantidad de emociones intensas que el profesor tiene que manejar durante su día de trabajo obliga a que sea mejor preparado” (CP,B)... y talvez sea por ese motivo que la muestra del estudio refirió como contenidos prioritarios desenvolver la prevención y gestión de conflictos y la capacidad de manejar situaciones emocionales, contenidos relacionados con la competencia social del modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Pérez (2007). En este sentido, tendrán que ser creados nuevos materiales pedagógicos e instrumentos de recogida de datos para potenciar esa competencia, y de esta manera, continuar a prevenir el malestar y potenciar el bienestar docente.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (1998). La metodología cualitativa. In M. P. Colás Bravo e L. B. Eisman (ed.) *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, 249-288.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*, 3ª Ed. New York: Longman.
- Correia Almeida, A. (2013). *Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico*. Dissertação de doutoramento em Ciências da educação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL.
- Correia, J A. & Felgueiras, M. (1999). A análise de necessidade na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiencias. In J. A. Correia & M. Matos, *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições Asa, 11-46.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação - Repensar a educação e a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124.
- Esteve, J. M. (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (2002). Prefácio In S. Jesus. *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, M. A. (1983). La “erosión” de la función docente. *Revista española de Psicología*, 159, 105-118.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança – Os professores em tempos de mudança*. Portugal: Mc Graw Hill.
- Hernández, I. (2007). *La Educación emocional de profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Editorial Lumen SRL.
- Húsen, T. (1986). *L'École en question*. Bruxelles: Pierre Madraga.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto editora.
- Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto editora.
- Maceda, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para outro discurso educativo*. Madrid: Euroliceo.
- Mañas, I, Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducing Levels of Teacher Stress and the Days of Sick Leave in secondary School Teachers through a Mindfulness Training Programme. *Clínica y Salud*. 22 (2), 121-137.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nóvoa, A. (1989). *Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 93-124

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1981). *Empleo y condiciones de trabajo del personal docente*. Ginebra: OIT.

Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto editora.

Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto editora.

Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: promolibro.

Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

Propera parada: optimisme

Next stop: optimism

Sebastià Barrionuevo Clusellas; Berta Santos Rouco

som@centrefloc.com

CENTREFLOC

Resum. *Propera Parada Optimisme* és un projecte de formació per adults, amb la finalitat de difondre una visió optimista, per ajudar a les persones a millorar les seves competències emocionals, per tal de viure una vida més plena. El workshop es va realitzar a diferents centres cívics de Barcelona, i està estructurat en tres parts.

La primera part: *"El món a les teves mans"* està destinat als valors i a la consciència emocional. Els participants van prendre consciència de quins eren els seus valors, van aprendre a veure la importància de viure la seva vida segons aquests valors, per poder assolir el seu benestar.

La segona part: *"365 dies d'oportunitats"* està dedicat als objectius. Els participants van aprendre a identificar-los i a fixar uns objectius realistes per, posteriorment, portar a terme un pla d'acció per tal d'assolir-los. Tanmateix, els participants van aprendre a no demorar la presa de decisions, assumir la seva responsabilitat, i buscar els recursos disponibles al seu abast. Per fer-ho van desenvolupar diverses microcompetències de vida i benestar.

La tercera part: *"D'eruga a papallona: un viatge transformador"* està centrada en el descobriment del propòsit de vida i la transformació dels participants, amb la intenció d'incrementar el valor de la vida per a un mateix i els demés. Vam definir el propòsit de vida dels participants, per portar-los a una vida més plena, amb un propòsit conscient i amb sentit, basat amb els seus propis valors. Així també vam treballar l'autogestió personal, donant importància a la imatge positiva dels participants, perquè poguessin estar satisfets amb tot allò que realitzen, augmentant la seva capacitat per motivar-se i implicar-se, en el seu propòsit de vida.

Palabras clave: coaching, optimisme, educació emocional, benestar

Abstract. The workshop *"Next stop: optimism"* is a training programme, hold in some community centres, with the aim of disseminating a positive vision, helping participants to increase their emotional competences, in order to lead fulfilling lives. The training programme fell into three sections.

In the first section *"the world in your hands"*, we worked with values and emotional awareness. The participants gained insight into their own values. They became aware about living their lives according to their values, in order to achieve their own well-being.

In the second section *"365 days of opportunities"* we worked with goals. In this section participants learnt to identify and set realistic goals, in order to develop an action plan to achieve them. Thus, we taught the participants to prevent delay in taking decisions, to take responsibility and to use the available resources. In that sense, it was important that they developed life and well-being microcompetences.

The third section is called *"From the caterpillar to butterfly: a transformative journey"*. This section is based on the participants' discovery of life purpose, in order to increase the life val-

ue to others and to one-self. We defined the participants' life purpose in order to teach them to achieve a fulfilling and purpose-driven life, based in their own values. In addition, we worked with their emotional autonomy in general and, in particular, their emotional self-management. We taught the participants to have a positive self-image and to be satisfied with what they achieved. Therefore, they could motivate themselves and take more part in their life purpose.

Key words: coaching, optimism, emotional education, well-being.

Introducció

Propera Parada Optimisme és un projecte de formació per a adults que neix de la voluntat de difondre una visió optimista a la població, per millorar el seu benestar i les seves competències emocionals, mitjançant un cicle de tres workshops independents. Es va realitzar als centres cívics de Navas, Via Barcino i Can Castelló, tots ells a la ciutat de Barcelona, entre els mesos de gener i juny de l'any 2013. Els tallers van tenir una durada de 90 minuts cadascun. Els participants eren d'un perfil heterogeni, de variades condicions socio-culturals, entre 18 i 85 anys. En total vam formar a 174 persones.

Objectius

Acostar a les persones participants una nova manera de mirar la vida i oferir-los noves eines perquè cadascú les pogués fer servir en la seva vida diària, tant en l'àmbit personal com professional. En un moment de trasbals general a tots els nivells de la nostra societat, volíem recordar a les persones que la felicitat és possible, independentment del que passi fora, doncs cadascú és responsable de la seva vida i, per tant, de la seva felicitat. El que fa que siguem feliços no és el que ens passa a la vida, sinó la capacitat que tenim de viure-ho de la millor manera.

Els objectius que vam plantejar són els següents:

- Augmentar el grau de consciència emocional dels participants.
- Identificar els valors individuals de cada participant.
- Motivar als participants a viure la seva vida tenint en compte els seus valors.
- Ensenyar a definir objectius adaptatius i realistes.
- Planificar estratègies d'acció per assolir una vida plena.

Desenvolupament

En el workshop *Propera Parada: Optimisme* creiem important treballar al voltant de tres eixos. D'una banda desenvolupar les següents competències emocionals dels participants basats en *Psicopedagogía de las Emociones* de Rafael Bisquerra (2009):

- Consciència Emocional: Presa de consciència de les seves pròpies emocions. Donar nom a les emocions. Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.
- Regulació Emocional: Regulació d'emocions i sentiments. Habilitats d'afrontament. Competència per autogenerar emocions positives.
- Autonomia Emocional: Autoestima. Automotivació. Responsabilitat. Actitud positiva. Resiliència.
- Competència Social: Assertivitat. Capacitat per gestionar situacions emocionals.
- Competències per a la vida i el benestar: Fixar objectius adaptatius. Presa de decisions. Cercar ajuda i recursos. Fluir.

D'altra banda el coaching, en concret el coaching co-actiu, basat en la part del ésser i la part del fer. Vam acompanyar als participants en el seu autoconeixement, per tal d'explorar els seus paradigmes i creences, mostrar i alhora acceptar, l'autèntica persona que hi ha en el seu interior. A partir d'aquí, els participants, estableixen els seus desitjos, i el seu propòsit de vida, és a dir, allò que els motiva, que els farà viure una vida més plena, a més d'aprofundir en totes les coses que volen canviar i els objectius que volen assolir.

Per últim, per poder fixar objectius adaptatius i realistes, ens basem en la programació neurolingüística *Introducción a la PNL* de O'Connor i Seymour (2002), definint amb precisió el que es vol, i entrenant al cervell per buscar i advertir possibilitats, per poder obtenir allò que ens omple, és a dir, per viure una vida en plenitud és necessari definir el que volem, establir uns objectius ben elaborats, i ser efectius per produir els resultats desitjats.

El workshop "*Propera Parada: Optimisme*" consta de tres parts diferenciades, on tractem diferents aspectes, que ens porten a adquirir una visió més optimista. Per tal d'establir un clima de confiança entre els participants, al començament de cada sessió vam dissenyar una aliança. El seu objectiu era poder definir i consensuar a quins acords havien d'arribar, amb l'objectiu de crear un marc comú de confiança i confidencialitat, que ens permetés compartir la nostra vulnerabilitat i vida interior, davant els altres, sense que ningú quedés exclòs. En la primera part: "*El món a les teves mans: descobreix el millor de tu mateix*", vam treballar els valors personals i la consciència emocional. L'objectiu era identificar i prendre consciència de quins eren els valors que els movien i aprendre a viure plenament aquests valors a les seves vides. El fet de determinar els seus valors va fer possible la creació d'un mapa, per tal que els orientés i guiés en la seva presa de decisions posterior, i posicionar-se i exercir opcions basades en la vivència d'una vida més plena. També els participants van ésser conscients de les emocions que experimentaven, davant de viure o no la seva vida al·linada amb els seus valors.

D'aquesta manera vam ensenyar als participants a prendre consciència, que viure una vida d'acord amb els seus valors, els hi produeix l'equilibri necessari i la coherència amb el que són.

En concret, per ajudar als participants a determinar els seus valors, vam utilitzar la projecció d'un vídeo, on el protagonista és un noi jove en cadira de rodes, que es dedica a viatjar pel món. El vídeo ens va permetre reflexionar sobre el que els participants consideraven allò essencial, i els valors més importants de la seva vida. Posteriorment, i per parelles van acabar de definir els seus valors i van tenir l'oportunitat de compartir-los amb els altres. Això va possibilitar la interacció entre ells, i la creació d'un clima de confiança, molt adequat per compartir les seves emocions.

Transversalment al descobriment dels valors era important la presa de consciència de les emocions que es produïen respecte als mateixos, etiquetant-les, identificant-les i nomenant-les. Així, vam procurar el clima necessari, mitjançant dinàmiques vivencials de coaching, perquè els participants connectessin i exploressin les seves emocions més profundes, associades als seus valors. En concret, amb preguntes poderoses els vam ajudar a connectar-se amb el seu cos i amb les seves emocions. Per exemple, si l'emoció associada al valor era l'alegria, sabíem que estaven vivint aquest valor amb ressonància, mentre que si davant d'un altre valor experimentaven l'emoció de la por, ens indicava que, malgrat ésser un valor desitjat, d'alguna manera es produïa una dissonància.

Tan bon punt els participants van ésser conscients de les emocions associades als seus valors, vam treballar la competència de la regulació emocional, és a dir, la capacitat de gestionar i autogenerar de manera voluntària i conscient, les emocions positives, per tal de regular la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals. Per fer-ho, vam convidar als participants, a obrir-se a noves perspectives, per exemple, mitjançant la possibilitat de nous tipus de pensament, com nous aprenentatges, el sentit de l'humor, la superació i la diversió, amb dinàmiques pràctiques i reflexions orientades al optisme.

En definitiva, el fet que els participants prenguessin consciència dels seus valors, de la relació entre l'emoció, cognició i comportament, i apliquessin la regulació emocional, els donava eines i recursos, per poder mantenir-se enfocats en la seva plenitud.

En la segona part "*365 dies d'oportunitats*", el vam dedicar a treballar el disseny dels objectius, identificant-los i establint el pla d'acció pel seu assoliment.

La definició d'objectius va ajudar als participants a enfocar els seus desitjos, i a destacar la importància de fixar-se objectius positius, realistes i adaptatius, tant a curt com a llarg termini.

Per definir els objectius vam començar amb una meditació guiada perquè poguessin connectar-se amb ells mateixos. La meditació va tenir un impacte molt beneficiós en els participants, els va permetre connectar amb allò realment important de la seva vida.

Un cop creat aquest ambient íntim i personal, vam proposar als participants, exercicis on havien de concretar els seus desitjos en un temps determinat. Cada participant va compartir els seus objectius en veu alta. El fet d'haver treballar els valors prèviament, va possibilitar que els participants tinguessin més claredat en la fixació d'uns objectius més adequats i realistes amb el seu ésser. En aquest punt vam ajudar-los a concretar els seus objectius, perquè alguns eren massa generals i inespecífics, i alhora els vam dirigir a escollir les accions determinades per a portar-les a terme.

Per tal de poder assolir aquests objectius, vam incidir en la importància de no demorar la presa de decisions, i assumir la responsabilitat en les pròpies decisions. Tanmateix, els vam ajudar a reflexionar sobre la necessitat de buscar ajuda i suport, i saber accedir als recursos disponibles apropiats.

Un cop definits els objectius vam dissenyar amb els participants, un pla d'acció analitzant les possibles dificultats i la seva resolució, establint pautes d'avaluació que els permetrien conèixer el grau d'assoliment i la necessitat o no de reorganitzar les accions i els recursos. Així com determinar el primer pas per posar-se en acció i el termini immediat i concret per l'acció. En aquest punt, cada participant es va comprometre davant els altres, a informar-nos per e-mail, en el moment en què l'acció es portés a terme.

A banda de la definició d'objectius i el pla d'acció vam considerar que els participants havien de desenvolupar una actitud positiva i favorable davant la vida, acceptant el dret i el deure de buscar el propi benestar, per tal de contribuir activament en el benestar de la comunitat que els envolta. Aquest punt va ser important per nosaltres, perquè d'alguna manera volíem orientar al grup cap a emocions positives i optimistes, per tal d'oferir-los una visió més ampla de les seves circumstàncies particulars i augmentar el seu nivell de presència en el moment, durant el workshop, tot deixant-se encomanar per les emocions i el bon clima del grup. Per possibilitar aquest ambient, vam proposar-los dinàmiques basades en el joc, la diversió i la cooperació del grup, on els participants van poder comprovar "in situ", els beneficis i la importància de mantenir una actitud positiva davant la vida i els altres.

La tercera part "*D'eruga a papallona: un viatge transformador*", està destinat a descobrir el propòsit de vida dels participants, que els transformés a ells i transformés la seva vida. Vam definir quina era la direcció que cada participant volia que prengués la seva vida, i quines passes volien fer per encaminar-se a una vida més plena, és a dir, una vida amb un propòsit conscient i amb sentit, basada en els propis valors.

En aquesta part vam introduir el concepte d'autonomia emocional, i en concret la importància de l'autogestió personal, per tenir una imatge positiva de nosaltres mateixos, i estar satisfet amb allò que som i fem, motivant-nos i implicant-nos vers el nostre propòsit de vida.

Els vam ajudar a augmentar el seu grau d'auto eficàcia emocional fent palès que podien ser eficaços en l'acompliment dels seus propòsits i objectius, tenint la capacitat de sentir-se com desitgessin, generant-se les emocions adequades, acceptant realment el que eren, independentment del seu entorn, i vivint d'acord amb el seu propòsit de vida, en consonància amb els seus valors. Per això, vam treballar, la responsabilitat per respondre dels seus propis actes, en virtut de l'autonomia i llibertat, fent-los reflexionar com a grup, sobre la importància d'adoptar una actitud positiva, malgrat que les coses no vagin com desitgem, i situar-los en una perspectiva optimista.

Per poder treballar aquesta part, els vam proposar realitzar la “cerimònia de transformació” on vam ser testimonis de la transformació dels participants. Es tractava de donar la benvinguda a la nova vida dels participants.

La primera part de l'exercici consistia en la realització de forma individual, d'un manifest del compromís de cada participant, i la definició del propòsit de vida, mitjançant la utilització de metàfores. La segona part es realitzava amb els companys. Cada participant llegia en veu alta el seu manifest i el seu propòsit de vida, amb tot allò que volia deixar enrere per la seva nova vida, i amb els nous reptes que volia assolir per la creació de la nova vida, feia un pas cap endavant i traspassava la línia cap a la seva nova vida. L'exercici finalitzava amb una celebració conjunta de tots els participants.

La realització d'aquest exercici va suposar que cada participant prengués consciència de la seva transformació, de l'acceptació de la seva persona i de les seves emocions, i el seu compromís davant ells mateixos i els seus companys. Els participants es van sentir amb poder i amb responsabilitat, per construir el seu present i el seu futur.

Avaluació

Al final de cada workshop vam realitzar una avaluació qualitativa, per comprovar quin havia estat l'impacte de la formació, per tal d'introduir millores en les següents edicions.

Vam realitzar una enquesta ad hoc, per tal d'esbrinar el grau de satisfacció dels participants, recollint informació sobre la durada del taller, l'espai on es realitzava així com el grau de satisfacció de les dinàmiques utilitzades.

Amb la intenció de poder copsar el grau de confiança que generava un curs gratuït d'aquestes característiques, també vam preguntar els assistents que ho desitgessin el nostre grau de coneixement mostrat en el workshop.

En la darrera pregunta de l'enquesta de satisfacció vam preguntar si els assistents recomanarien els workshop, per tal de veure el grau d'acollida, que un programa d'aquest tipus havia tingut entre els participants.

A continuació presentem els resultats de les avaluacions recollides:

	Massa llarg	Suficient	Massa curt	NS/ NC	
Durada	0.3%	54.6%	29.2%	12.3%	
	Molt agra- dable	Agradable	Regular	Desagradable	NS/ NC
Espai	37.6%	49.2%	8.4%	0.7%	3.8%
	Molt satis- factori	Satisfactori	Regular	Insatisfactori	NS/ NC
Dinàmiques	35.3%	53.8%	6.1%	0%	4.6%
	Molt satis- factori	Satisfactori	Regular	Insatisfactori	NS/ NC
Coneixements	46.9%	34.6%	2.3%	0.7%	15.3%
Atenció i escolta	58.4%	27.6%	3%	0%	10.7%
Valoració General	51.5%	33%	3%	0%	12.3%

Per últim, els resultats a la pregunta dicotòmica plantejada sobre la recomanació del workshop, el 86.9% va contestar afirmativament, el 0.7% negativament i el 12.3% no va contestar a la pregunta.

Tenint en compte aquests resultats, podem dir que hem rebut unes valoracions molt positives respecte l'espai, i a les dinàmiques. En quan a la durada del taller, observem que seria interessant, augmentar la seva durada, per tal de poder aprofundir en els continguts oferts. No hem recollit en aquestes taules, alguns comentaris de tipus descriptiu, que es referien a la voluntat dels participants, d'una banda a realitzar nous cursos de competències emocionals, i d'una altra banda a augmentar la seva durada.

De les dades recollides sobre el nostre coneixement de la matèria, cal destacar que 8 de cada 10 participants estan satisfetes o molt satisfetes, amb el nostre coneixement. Dada que, conjuntament, amb el nivell d'atenció rebuda i escolta, fa palès que la majoria dels participants, van rebre de forma satisfactòria o molt satisfactòria –gairebé 9 de cada 10 participants- respostes i aprenentatges sobre les matèries proposades.

En la nostra opinió, hauria estat interessant poder obtenir dades del grau de durabilitat de l'impacte de la formació, és a dir, avaluant a priori i a posteriori, quin és el grau de millora en les competències emocionals i en el nivell d'optimisme dels participants. Donades les característiques del programa, una avaluació d'aquesta envergadura es fa totalment inviable. Per això confiem, en haver col·laborat amb la formació a una millora del benestar i optimisme dels participants i les persones del seu voltant.

Conclusions

Ens agradaria destacar com a conclusions del workshop, la importància de l'orientació del grup cap a la vivència d'emocions positives i optimistes, que va fer que les persones s'encomanessin d'aquestes emocions, i deixessin de banda per unes hores, les seves circumstàncies particulars, per tal de crear l'espai adequat, i poder viure plenament aquestes emocions.

Tanmateix, vam poder comprovar la necessitat que hi ha a la societat d'avui en dia de rebre missatges positius i optimistes, per extreure el potencial de cada persona i prendre consciència de poder viure la seva vida amb major benestar, satisfacció i plenitud. A més, la identificació de les pròpies emocions per part dels participants, els va permetre i adonar-se'n de quines emocions estaven en joc, i així poder-les regular i prendre responsabilitats sobre les mateixes.

Va ser molt gratificant copsar la resposta obtinguda pels participants, i poder contribuir d'alguna manera, a transmetre un major optimisme i benestar a la societat.

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.
- O' Conor, J. y Seymour, J (2002). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Ed. Urano.

Toma de conciencia emocional y educación física

Emotional awareness and physical education

Unai Sáez de Ocáriz^{a,d}; Pere Lavega^{b,d}; Inmaculada Durán^{b,d}; Antoni Costes^{b,d}; Jorge Serna^{c,d}

usaez@gencat.cat

^aINEFC, Universidad de Barcelona; ^bINEFC, Universidad de Lleida; ^cFacultad de Salud, Universidad San Jorge de Zaragoza; ^dGrupo de investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404)

Resumen. Este estudio examinó la intensidad emocional (emociones positivas, negativas y ambiguas) expresada por alumnado de ESO, estudiantes universitarios y graduados en función de las variables dominio de acción motriz (juego psicomotor, cooperativo, de oposición y de cooperación-oposición), competición (presencia o ausencia) y género (masculino o femenino). Intervinieron 930 participantes, 510 hombres y 420 mujeres (220 alumnos de ESO, 789 estudiantes universitarios y 73 graduados). Se realizaron cuatro sesiones con juegos deportivos diferentes. Se empleó la escala validada GES (*Games and Emotions Scale*) para registrar esa intensidad emocional. Los datos se analizaron mediante ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). Entre los hallazgos encontrados, destacamos que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de ESO y los otros dos grupos. Los valores más intensos se observaron en: a) la vivencia de emociones positivas; b) en los juegos competitivos; c) en los juegos sociomotores (con interacción con compañeros y/o adversarios); y d) en los hombres (sólo del grupo de estudiantes universitarios).

Palabras clave: educación Física, Emoción, Dominio acción motriz, Competición, Género

Abstract. This study examined the emotional intensity (positive, negative and ambiguous emotions) expressed by ESO students, university students and graduates based on the variables: motor action domain (psychomotor, cooperative, opposition, and cooperation-opposition game), competition (presence or absence) and gender (male or female). The study was done with 930 participants, 510 men and 420 women (220 ESO students, 789 university students and 73 graduates). Four sessions were conducted with different sporting games. GES validated scale (*Games and Emotions Scale*) was used to record the emotional intensity. The data were analyzed using generalized estimating equations (GEE). Among the findings, we emphasize that statistically significant differences were observed between ESO students and the other two groups. The most intense values were observed in next conditions: a) the experience of positive emotions, b) in competitive games, c) in sociomotor games (with interaction with peers and/or opponents) and d) in men (only with the university students group).

Key words: physical education, Emotion, Motor Action Domains, Competition, Gender

Introducción

En el currículum educativo actual además de pretender que el alumnado adquiera competencias específicas de cada área de conocimiento, también es necesario promo-

ver otras competencias transversales cómo la toma de conciencia y gestión de las propias emociones, así como la construcción de buenas relaciones interpersonales (Moleiro, Ortega y Moreno, 2010; Soriano y Osorio, 2008).

En la educación secundaria obligatoria (ESO) se normaliza la adquisición del desarrollo integral centrado en las competencias, igual que sucede en los nuevos planes de estudio universitarios (grados), que de acuerdo con las directrices del espacio europeo de enseñanza superior (EEES), orientan los aprendizajes hacia la adquisición de competencias específicas y transversales (Lavega, Araujo y Jaqueira, 2013; Ortega, 2010; Rué, 2007; Sánchez, López y Fernández, 2010).

La educación socioemocional debería ser uno de los pilares formativos en el desarrollo sociopersonal del alumnado (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). Desde esta perspectiva la educación física (EF) ofrece un contexto excepcional para esa formación socioemocional del alumnado (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). De ahí la necesidad de incorporarla en los programas educativos de educación, infantil, primaria, secundaria y bachillerato. También es necesario formar a los estudiantes universitarios futuros educadores y actualizar la formación de los graduados en aras de disponer de criterios científicos para aprovechar el potencial pedagógico de la educación física emocional (Alonso, Lavega y Gea, 2013; Lavega, Araujo et al., 2013; Lavega, March y Filella, 2013; Miralles, 2013; Pellicer 2011; Rovira, 2010; Sáez de Ocáriz, Lavega y March, 2013).

La competencia emocional hace referencia a conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular coherentemente los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Esta competencia tiene como principal objetivo la gestión adecuada de las emociones que se generan en los diferentes contextos de la vida, ya sea en relación a uno mismo o a los demás (Bisquerra, 2003; Saarni, 2000). La toma de conciencia emocional se determina como la primera fase a desarrollar en el aprendizaje de la competencia emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Filella y Soldevila, 2010; Saarni, 1997; 2000). El alumnado competente en esta fase dispone de la capacidad de percibir e identificar con precisión las emociones vividas, y colaborar en el desarrollo de la autoregulación emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Cuando el profesor de EF invita al alumnado a participar en un juego motor, la lógica interna de esa tarea motriz (Parlebas, 2001) traslada a los protagonistas a compartir intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Parlebas, 2001) que van a permitirles experimentar diferentes tipos relaciones sociales (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Pérez-Escoda et al., 2010) necesarias para la adquisición y gestión de competencias emocionales ante situaciones favorables o adversas (Bisquerra, 2000; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005).

Uno de los principales referentes científicos de los que dispone la EF es la clasificación de las diferentes familias de juegos (dominios de acción motriz) identificadas a partir del tipo de interacción motriz que origina entre el alumnado (Parlebas, 2001).

En los juegos psicomotores, no existe interacción motriz con los otros participantes, por tanto cada persona debe actuar con sus propias virtudes y potencialidades; en los juegos cooperativos los protagonistas comparten la ayuda mutua para conseguir los objetivos comunes; en los juegos con adversarios uno o más rivales desafía al resto de participantes para evitar que alcancen sus objetivos; finalmente los juegos de cooperación-oposición comparten la comunicación motriz con los compañeros y la contra-comunicación u oposición con los adversarios. Diferentes estudios (Alonso, De Robles y Segado, 2011; Broetto, 2005; Lavega et al. 2011; Lavega, March et al., 2013) han mostrado que los juegos deportivos psicomotores desencadenan menor intensidad de emociones positivas que los juegos sociomotores (de cooperación, oposición o cooperación-oposición).

Además, cada uno de estos cuatro dominios de acción motriz puede realizar con presencia o ausencia de competición. La presencia de competición establece de manera objetiva los criterios de éxito y fracaso en el enfrentamiento motor, lo que comporta distinguir claramente la victoria y la derrota de los participantes, tal y como sucede en los deportes (Parlebas, 2001). En este tipo de juegos, según se gane o se pierda pueden repercutir positiva o negativamente en la vivencia emocional de sus protagonistas (Digelidis, Papaioannou, Laparidis y Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Hromek y Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston y Sproule, 2005), por lo que se originaran emociones positivas (como la alegría, humor, afecto o felicidad), emociones negativas (como la ira, rechazo, vergüenza, miedo, tristeza o ansiedad) o emociones ambiguas (como la esperanza, sorpresa o compasión) (Bisquerra, 2000). Paralelamente existen otro tipo de juegos en los que no existe un marcador final o contabilización de las intervenciones de los participantes; estas situaciones muy habituales entre los juegos tradicionales se basan en el intercambio de roles (por ejemplo entre el perseguidor y los perseguidos) y el final lo deciden los jugadores o en este caso el profesor. En diversos estudios se ha visto que la vivencia emocional es desigual en función de si se introduce o no la competición en los juegos (Alonso, Etxebeste y Lavega, 2010; Alonso, García y Lucas, 2013; Harvey y O'Donovan, 2011; Lavega, March, et al. 2013).

En referencia a las diferencias de género en cuanto a la vivencia emocional, se ha observado que las mujeres poseen una mayor comprensión de la experiencia emocional proporcionando descripciones más complejas y diferenciadas de las emociones, y mostrando una mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales como la empatía (Feldman Barret, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000; Tapia y Marsh, 2006). Dichas dife-

rencias se perciben desde la infancia a menudo debido a los estereotipos sociales que se educan de manera desigual en los niños que en las niñas (Sánchez-Nuñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Sin embargo, otros autores (e.g., Guastello y Guastello, 2003) subrayan el efecto generacional como posible explicación a las diferencias de género, lo que explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimicen estas diferencias.

A partir del marco teórico de referencia y atendiendo las limitaciones de extensión de este texto, el objetivo de esta investigación se concreta en examinar la intensidad emocional (emociones positivas, negativas y ambiguas) expresada por alumnado de ESO, estudiantes universitarios y graduados en función de las variables dominio de acción motriz, competición y género.

Metodología

Participantes

En este estudio intervinieron un total de 930 participantes, 510 hombres y 420 mujeres (rango de edad de 11-41 años; $M_{edad} = 19,59$ años, $DT = 5,21$). Los datos del estudio procedieron de tres grupos de edad diferentes:

- Estudiantes de secundaria (E. ESO): 220 estudiantes de ESO y Bachillerato, 101 hombres (54,09 %) y 119 mujeres (45,9 %), rango de edad de 12 -18 años; $M_{edad} = 13,11$ años, $DT = 1,47$). Estos participantes eran alumnos de siete centros educativos diferentes, de las comunidades de Cataluña (IES Marius Torres de Lleida, Flix-Tarragona, Verdaguer de Barcelona, Narcís Monturiol de Figueras-Girona) y Valencia (IES Victoria Kent y Betula Alba de Elche).
- Estudiantes universitarios (E. Universitarios): 798 estudiantes del grado de ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de las universidades de Barcelona, Universidad Católica de Murcia, Gales (sede en Málaga), Lleida, y País Vasco (sede Vitoria). De estos participantes 472 (59,1%) eran hombres y 326 (40,9%) mujeres, (rango de edad de 17-44 años; $M_{edad} = 20,32$ años, $DT = 3,53$).
- Graduados: 73 graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 27 (37 %) hombres y 46 (63 %) mujeres, (rango de edad de 21-41 años; $M_{edad} = 32,6$ años, $DT = 7,99$), inscritos en varios cursos de formación sobre educación física emocional a través de juegos deportivos impartidos en Cataluña (La Seu de Urgell- Lleida) y en Valencia (Elche).

Todos los participantes dieron su consentimiento para participar en este estudio que a su vez fue aprobado por el comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento

Para la identificación de la intensidad en las trece emociones (positivas, negativas y ambiguas) experimentada en cada juego se empleó la escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March et al. (2013).

Procedimiento

Los participantes realizaron dos sesiones practicando un total de 8 juegos deportivos (4 en cada sesión). La mitad de los juegos fueron competitivos, estableciendo un ganador y un perdedor, mientras que la otra mitad fueron juegos no competitivos. Del total de los 8 juegos propuestos en cada sesión, 2 pertenecieron al dominio psicomotor, 2 al dominio de cooperación, 2 al dominio de oposición y 2 al dominio de cooperación-oposición.

1. *Psicomotor Competitivo. Tira, contacta y gana.* Los jugadores se colocan por parejas a unos 2 m de distancia, dejando un objeto en el suelo en medio de ambos participantes. Cada jugador lanza la bola con la intención de golpear el objeto. Se obtiene un punto cada vez que se consiga. Al final gana quien sume mayor cantidad de puntos.
2. *Psicomotor No-competitivo. Conoce tu vientre.* Cada jugador recorre con una bola el vientre, explorando las diferentes zonas de esta parte del cuerpo, de acuerdo con las instrucciones del profesor.
3. *Cooperación Competitivo. Pasa y gana.* Cada equipo se coloca en círculo. Los jugadores deben pasarse entre sí diversas pelotas al mismo tiempo. Gana el equipo que es capaz de realizar mayor número de pases.
4. *Cooperación No competitivo. Cadenas posteriores (dar un masaje en la espalda del compañero).* Por parejas, mientras un jugador flexiona rodillas y desciende el cuerpo el otro le masajea suavemente la espalda presionando y recorriendo con la pelota ambos lados de la columna vertebral. Posteriormente se intercambian los papeles.
5. *Oposición Competitivo. Pelota ganadora (simples).* Dos jugadores se sitúan a ambos lados de una red e intentan que la pelota golpee dos veces en el campo del rival. Cada vez que el adversario no puede devolver la pelota se obtiene un punto. Al final gana quien sume mayor número de tantos.
6. *Oposición No competitivo. Perseguir imitando.* Uno de los participantes se desplaza por la pista de la manera que quiera llevando una pelota de tenis. El resto de jugadores, también con una pelota de tenis, deben imitar los desplazamientos del perseguidor. Cuando se captura a un jugador se intercambian los papeles y se vuelve a empezar.

7. *Cooperación-Oposición Competitivo. Pelota ganadora (equipos)*. Las reglas son las mismas que la pelota ganadora (simples), pero en este caso cada equipo está formado por dos jugadores.
8. *Cooperación/Oposición No competitivo. Pelota sentada*. Juego paradójico en el que los jugadores pueden pasar la pelota a cualquier jugador mediante un rebote en el suelo (acción de cooperación) o directamente por el aire (acción de oposición). El jugador que recibe el balón con rebote sigue vivo, pero si recibe un pase aéreo entonces queda capturado y debe sentarse. Los capturados se salvan si interceptan la pelota y la pasan a otro jugador que también esté capturado. Todos los jugadores deciden libremente cooperar u oponerse, sin seguir ningún criterio lógico.

Al finalizar cada juego, los alumnos de forma individual anotaron en su cuestionario personal el nivel de intensidad (de 0 a 10) que habían experimentado en cada una de las trece emociones. Cero significaba que no había sentido esa emoción y diez que se había vivido con máxima intensidad.

Análisis de los datos

En primer lugar se estudió la normalidad de los datos a través del test Kolmogorov-Smirnov; se observó una distribución muy asimétrica de las intensidades. Los datos cuantitativos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) indicado para analizar datos la correlación entre las puntuaciones del mismo participante y la distribución asimétrica. Se utilizaron distribuciones de la familia Gaussiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0. El modelo consideró tres factores intra-sujetos: 1) Dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); 2) Competición (presencia o ausencia); y 3) Tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua). También se analizaron tres factores entre-sujetos: 1) Género (masculino/femenino); 2) Tipo de participante en función de su nivel formativo (estudiantes no universitarios, universitarios y graduados); e3) Historial deportivo (con o sin antecedentes deportivos).

Resultados

El análisis estadístico (N=196404) reflejó diferencias significativas ($p < .001$) al estudiar la variable tipo de alumnado, así como en las interacciones tipo de emoción*tipo de alumnado, dominio*tipo de alumnado, competición*tipo de alumnado, y género*tipo de alumnado ($p < .018$) (ver tabla 1).

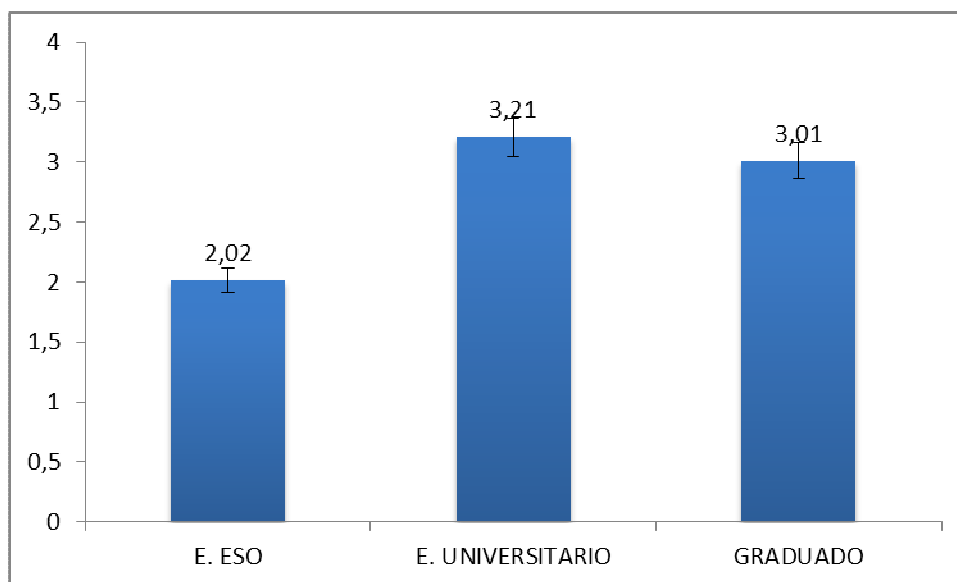
Tabla 1. Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas

Origen	Tipo III		
	Chi-cuadrado de Wald	gl	Sig.
(Intersección)	2785.799	1	< .001
Género	.280	1	.597
Tipo de emoción	2150.840	2	< .001*
Competición	111.818	1	< .001*
Dominio	345.689	3	< .001*
Tipo alumnado	123.923	2	< .001*
Historial deportivo	1.545	1	.214
Género x Tipo de emoción	17.067	2	< .001*
Género x Competición	9.162	1	.002*
Género x Dominio	22.825	3	< .001*
Género x Tipo alumnado	8.041	2	.018*
Género x Historial deportivo	.000	1	.988
Tipo de emoción x Competición	151.867	2	< .001*
Tipo de emoción x Dominio	242.803	6	< .001*
Tipo de emoción x Tipo alumnado	94.104	4	< .001*
Tipo de emoción x Historial deportivo	5.785	2	.055
Competición x Dominio	172.790	3	< .001*
Competición x Tipo alumnado	25.537	2	< .001*
Competición x Historial deportivo	.069	1	.794
Dominio x Tipo alumnado	103.807	6	< .001*
Dominio x Historial deportivo	3.940	3	.268
Historial deportivo x Tipo alumnado	8.916	2	.012*

Nota: *valores estadísticamente significativos ($p < .001$). Debido a la limitación de la extensión de este texto sólo se estudia la variable tipo de alumnado y las interacciones con las otras variables que se destacan en color gris.

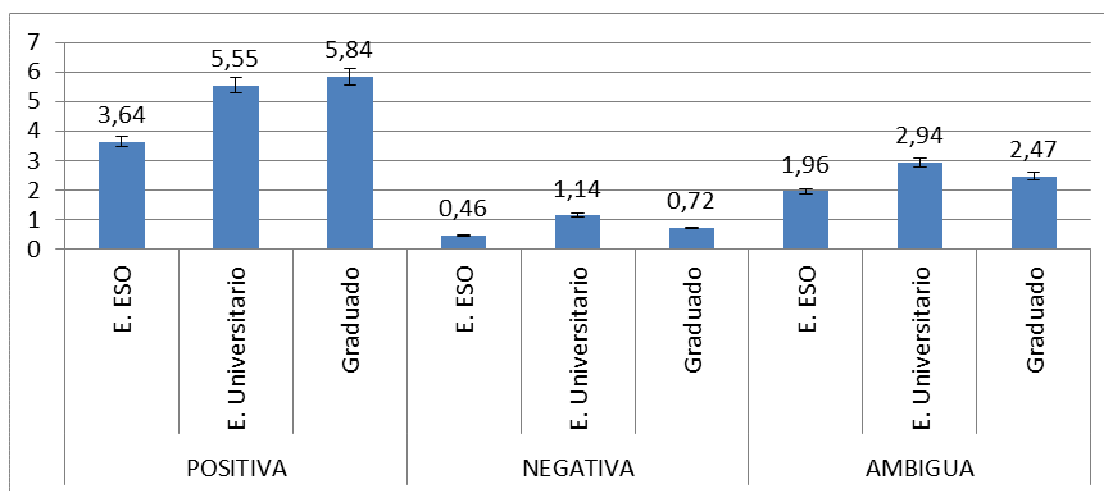
Variable tipo de alumnado. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos alumnado universitario y los graduados ($p = .113$). Los estudiantes de ESO registraron valores significativamente más bajos ($M = 2.02$) que el alumnado universitario ($M = 3.21$, $p < .001$) (Figura 1).

Figura 1. Comportamiento de los tipos de alumnado



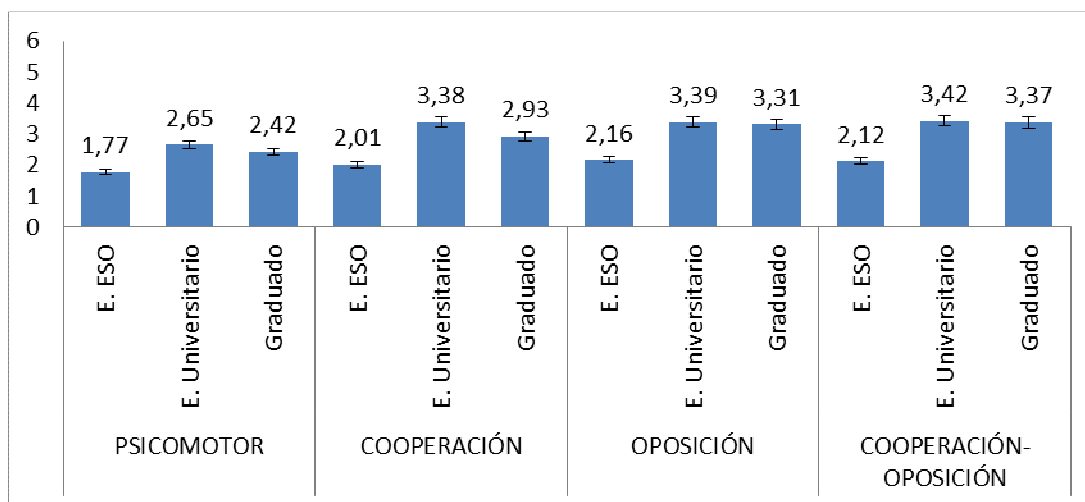
Tipo de alumnado*Tipo emoción. No se encontraron diferencias significativas en la intensidad de emociones positivas entre el grupo de E. universitarios y el grupo de graduados ($p = .139$). Sin embargo, el alumnado universitario experimentó emociones negativas más intensas ($M = 1.14$) que los graduados ($M = 0.72$, $p < .001$). El alumnado universitario también experimentó emociones ambiguas más intensas ($M = 2.94$) que los graduados ($M = 2.47$, $p = .024$). El alumnado de ESO registró emociones menos intensas en todos los casos (Figura 2).

Figura 2. Comportamiento de la interacción tipo de emoción y tipo de alumnado



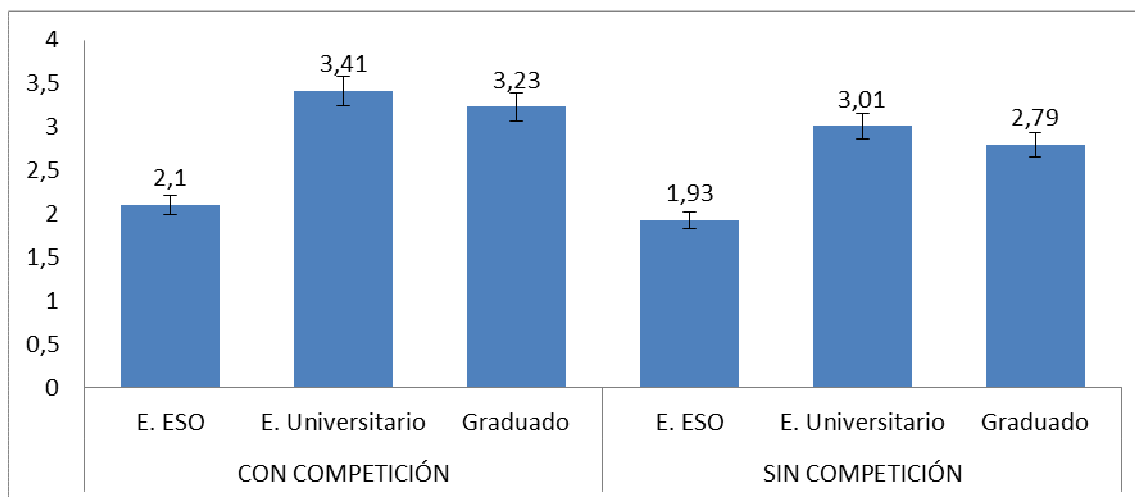
Tipo de alumnado*Dominio acción motriz. No se observaron diferencias significativas en la intensidad emocional expresada por el grupo de universitarios entre los dominios cooperación y oposición ($p = .741$) ni tampoco entre los dominios cooperación ($M = 3.38$) y cooperación – oposición ($M = 3.42$; $p = .310$). Se observaron diferencias significativas en la intensidad emocional experimentada por el grupo de estudiantes universitario ($M = 3.39$) y el grupo de graduados ($M = 3.31$; $p = .571$) en los juegos de oposición (Figura 3).

Figura 3. Comportamiento de la interacción dominio de acción motriz y tipo de alumnado



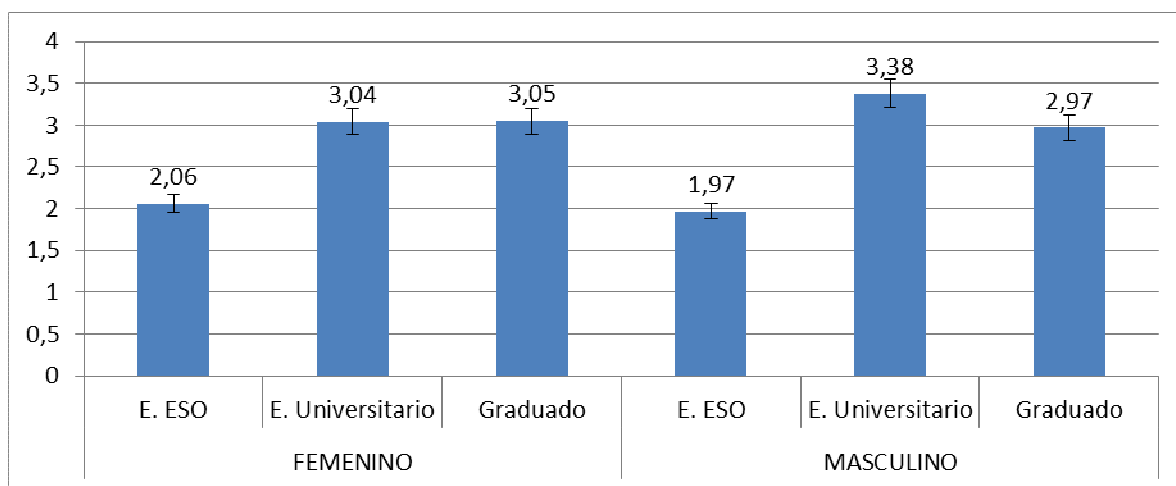
Tipo de alumnado*Competición. A pesar de que la interacción de estas variables fue significativa ($p < .001$), no se observó ninguna tendencia distinta a la encontrada al estudiar la variable tipo de alumno y competición por separado. Los juegos competitivos activaron intensidades emocionales más elevadas que los juegos sin competición ($p < .01$). Los universitarios registraron intensidades más bajas que los estudiantes universitarios y que los graduados ($p < .001$) (Figura 4).

Figura 4. Comportamiento de la interacción competición y tipo de alumnado



Tipo de alumnado*Género. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la interacción tipo de alumno y género ($p < .001$). Las mujeres estudiantes universitarias registraron intensidades emocionales parecidas a los hombres estudiantes universitarios ($p = .934$). Entre el alumnado estudiante universitario los hombres registraron emociones más intensas ($M = 3.38$) que en las mujeres ($M = 3.04$, $p = .001$) (Figura 5).

Figura 5. Comportamiento de la interacción género y tipo de alumnado



Discusión

Este estudio pretendió examinar la vivencia de la intensidad emocional en diferentes grupos de participantes en función del dominio de acción motriz, la competición y el género.

Los datos establecen una distinción entre el alumnado de secundaria y los participantes adultos (estudiantes universitarios y graduados). El colectivo de estudiantes de ESO vive las emociones con menor intensidad que el resto de participantes. Una posible interpretación de estos resultados se deba al nivel de significación o interés que haya podido tener esta experiencia para los tres colectivos de participantes (Alonso, De Robles et al. 2011; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Morgan, Kingston y Sproule, 2005). Mientras que en el caso del alumnado de ESO la experiencia se limitó a una intervención pedagógica aislada, el resto de participantes pueden haber identificado el interés de considerar esta formación para incorporarla en sus intervenciones pedagógicas, tal y cómo se ha visto en otras investigaciones (Lavega, Araújo et al, 2013; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Soriano y Osorio, 2008). De ahí la importancia de considerar la educación emocional en la formación inicial del profesorado como uno de los elementos básicos para favorecer una educación de calidad (Palomera et al. 2008).

Los tres grupos de participantes han experimentado los valores más intensos en las emociones positivas, lo que confirma el potencial pedagógico de los juegos deportivos para desencadenar experiencias de bienestar socioemocional (Bisquerra, 2000, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Hromek y Roffey, 2009). Los estudiantes universitarios expresaron mayor intensidad de emociones negativas y ambiguas que el resto de grupos. Una posible explicación de este hallazgo sea que se trata de personas que mayoritariamente participan en competiciones deportivas, lo que puede ser que les afecte más el fracaso en los diferentes retos que se les plantea (Lundqvist, 2011).

La tendencia observada en los diferentes grupos de participantes se mantiene en líneas generales en las cuatro familias de juegos deportivos. Igual que se ha encontrado en otros estudios (e.g., Alonso, De Robles y Segado, 2011; Broetto, 2005; Lavega et al. 2011; Lavega March, et al., 2013) los juegos psicomotores desencadenan emociones menos intensas que los juegos sociomotores en los que es necesario interactuar con los demás (ya sean compañeros y/o adversarios). En este caso la inteligencia emocional está muy ligada a la inteligencia social ya que en la lógica interna de los juegos sociomotores exige a los participantes relacionarse y manejar las emociones adecuadamente.

También hemos observado que cuando se introduce la competición, los juegos originan intensidades emocionales más elevadas en los tres grupos de edad. Dichos datos confirman lo expuesto por diferentes autores en otros estudios al afirmar que la percepción de las emociones difiere cuando se participa en una disputa que origina un marcador final respecto a cuando no se compete (e.g., Alonso, Etxebeste y Lavega, 2010; Alonso, García y Lucas, 2013; Harvey y O'Donovan, 2011).

Desde la perspectiva de género no se observan diferencias entre el género femenino y el masculino excepto entre el alumnado universitario, en el que los hombres expresan valores más intensos que las mujeres. Este hallazgo coincide con otros estudios realizados con estudiantes universitarios (e.g., Alonso, Etxebeste et al. 2013); Alonso, Lavega, et al., 2013; Lavega, Aráujo, et al., 2013; Lavega, Filella, et al. 2013; Lavega, March, et al., 2013).

Todos estos hallazgos confirman el interés por incorporar el uso de los juegos deportivos en el desarrollo de competencias emocionales, y el desarrollo del bienestar socioemocional (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007), tanto en la educación física de los primeros niveles educativos como para los formadores (futuros educadores o los que ya son graduados) en educación física.

En un futuro próximo pretendemos mejorar las limitaciones detectadas en este estudio: a) incorporando la investigación de los efectos de un programa de EF emocional más prolongado en el tiempo (como el trabajo de Miralles, 2013, en educación primaria) ; b) examinando con más detalle cómo se comportan las 13 emociones estudiadas;

c) registrando datos cualitativos que permiten mejorar la calidad de la información para hacer más comprensible la complejidad inherente al estudio de los procesos emocionales.

Agradecimientos

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad. Proyectos I+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-01; DEP2010-21626-C03-02; DEP2010-21626-C03-03. También ha recibido financiación de la Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat (AGAUR-INEFC). Ref. 2009SGR1404; VCP/3346/2009. También queremos agradecer el apoyo técnico e informático recibido por el Sr. D. Óscar Farrús Granados del servicio informático del INEFC-Lleida en el registro y procesamiento de los datos.

Bibliografía

- Alonso, J. I., De Robles, L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Alonso, J.I., García, G., & Lucas, J. (2013). Formación emocional y juego en Futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J.I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En Gázquez et al. (Comps). *Investigación en el ámbito escolar*. Granada: Ed. GEU.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Broetto, C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicología: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.

Castillo, R., & Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195-210.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

Feldman Barret, L., Lane, R., Sechrest, L., & Eysell, K. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M.R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.

Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.

Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society*, 1-17. doi:10.1080/13573322.2011.610784

Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games "it's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

Lavega, P., Araújo, P., Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación (C&E)*, 25(3), 347-360.

Lavega, P., March, J., & Filella G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE* 31(1), 151-166.

Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.

Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports-The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 109-127.

Miralles, R. (2013). La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions. (Tesis doctoral inédita) Universitat de Lleida, Lleida.

Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climates and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.

Ortega, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. XIII, 34.

Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo del competencias socio-personales. *Acción motriz*, 5, 12-19.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey, & D.J. Sluyter, (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books,

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R., & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,*

Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco, Ca: JosseyBass, 68-91.

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>

Sánchez, A., López, M. A., & Fernández, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.

Sánchez-Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6/2), 455-474.

Soriano, E. & Osorio, M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.

Tapia, M., & Marsh, G. (2006). The effect of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.

La educación emocional del alumnado de edades tempranas (2-3 años): resultados de una evaluación diagnóstica del contexto familiar

Emotional education of early age children (2-3 years): results of an evaluation diagnosis of the family context

María de Damas, M^a Ángeles Gomariz, M^a Cristina Sánchez López

magovi@um.es

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) Universidad de Murcia

Resumen. Se establece una evaluación diagnóstica a las familias del alumnado de edades tempranas, relativa a la educación emocional de sus hijos/as, con objeto de detectar posibles necesidades. Ésta servirá de punto de partida para el diseño de un plan de acción permitiendo ofrecer una respuesta educativa ajustada a las carencias detectadas en las familias. Para ello, se diseña un instrumento *ad hoc* dirigido a los progenitores del alumnado permitiéndonos analizar: a) el grado de conocimiento de las familias sobre la educación emocional y la relevancia que dan a que ésta se trabaje en la escuela y en la familia; b) el grado de comunicación y las vías empleadas por las familias con el tutor/a de su hijo/a acerca de su desarrollo socio afectivo y c) conocer los hábitos de lectura de cuentos infantiles que se dan en el contexto familiar. Los resultados muestran que las familias, a pesar de no poseer mucho conocimiento sobre educación emocional, consideran que es preciso trabajarla desde la escuela y la familia, a través de propuestas conjuntas y que estimulen hábitos de lectura de cuentos en las familias.

Palabras clave: educación emocional, evaluación diagnóstica, educación Infantil, familias

Abstract. A diagnostic evaluation addressed to children of early ages (2-3 years) families is proposed, related to the emotional education, with the aim of identifying potential needs. Such evaluation serve us as a departing point for designing an action plan (experimental experience), which allows an educative response adapted to the identified lacks, initially, in the families. In doing so, an *ad hoc* instrument addressed to the parents of early age children (2 and 3 years) with two dimensions is designed: the socio-affective development and the emotional development through tales, allowing us to analyse: a) the knowledge of the families about emotional education, and the importance that they give to the work on emotions at school and at home; b) the communication degree and the means used by the families with the tutor of their son/daughter about his/her socio-affective development; and c) the reading routines of children tales at home. The results show that families, even when not knowing a lot about emotional education, consider that it is precise to work on it at school and at home, through joint proposals, and that reading routines need to be stimulated at home.

Key words: emotional education, diagnosis evaluation, children education, families

Introducción

El aprendizaje social y emocional representa la revolución más importante en educación de las últimas décadas. Así pues, la Unesco, en su informe Delors (1996) otorga

gran importancia al papel de las emociones en materia de educación, asignando nuevos objetivos y organizándolos en cuatro pilares básicos. En los pilares *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, es donde cobra especial relevancia la necesidad de educar las emociones. Por todo ello, consideramos que la Educación Emocional debe de tener cabida dentro del currículo de Educación Infantil.

La educación emocional, especialmente en edades tan tempranas, tiene un carácter preventivo constituyendo ésta una herramienta imprescindible para actuar antes de que se desarrollen en el niño/a conductas desadaptadas o disruptivas. De ahí la importancia creciente de la presencia de ésta en la mayoría de los programas de Atención Temprana.

En este trabajo presentamos una parte de un estudio más amplio, centrado en el desarrollo de la conciencia emocional del alumnado de edades tempranas (2-3 años) a través de la implementación de una intervención educativa desde la escuela, centrada en el desarrollo emocional a través de la lectura de cuentos infantiles, implicando a las familias. Para el diseño de esta intervención, previamente, y como primera fase de nuestra investigación-acción, se ha procedido a realizar una evaluación diagnóstica, tanto a las familias como al alumnado participante. En concreto, en esta comunicación nos focalizamos en describir el proceso de evaluación diagnóstica destinada a las familias, presentando los resultados más relevantes obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc*, que nos aporta información muy relevante para detectar las preferencias y necesidades de las familias y proceder al diseño de nuestro plan de acción, con el propósito de ofrecer una respuesta educativa ajustada a dichas necesidades.

Atendiendo a López Cassá (2011) los recursos para trabajar la educación emocional en infantil son cuatro: los cuentos, los títeres, la música, y el juego. El desarrollo emocional a través de cuentos, eje de nuestra experiencia piloto, posibilita al alumnado identificarse con sus personajes y con sus sentimientos, generando también vínculos emocionales. En definitiva, a través de la literatura infantil encontramos una vía idónea para acceder a las emociones de los más pequeños/as, ofreciéndoles la oportunidad de identificar, verbalizar, analizar y canalizar éstas y, al mismo tiempo, conocer la atribución causal de las emociones y las consecuencias de las mismas. Por todo ello, concluimos como señala De Andrés (2005), que el desarrollo emocional del niño/a de edades tempranas juega un rol imprescindible para su vida y para el avance de las distintas dimensiones de su desarrollo.

Fundamentación

Centrándonos en el ámbito español, Bisquerra (2010:243) afirma *“la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”*. Para conseguirlo, dicho autor propone la intervención en conocimientos y habilidades emocionales que posibiliten la capacitación de la persona para afrontar mejor los retos que plantea la vida diaria, fomentando la mejora de su bienestar personal y social.

Siguiendo a Bisquerra & Pérez (2007) desde 1997, el (GROP) *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, trabaja e investiga sobre orientación psicopedagógica y sobre educación emocional, contribuyendo al desarrollo de cinco bloques de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Gardner (2012) en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* postula la existencia de dos inteligencias personales: a) Inteligencia intrapersonal que nos permite conocernos, comprendernos y nos facilita aprender a trabajar con nosotros/as mismos/as y b) inteligencia interpersonal que nos posibilita comprender a los demás, aprender a trabajar y a relacionarnos adecuadamente con las personas. Siguiendo a este autor, las inteligencias son independientes en un grado significativo, así pues, pensamos, por ejemplo, que un alumno/a puede manifestar una alta habilidad empática y sin embargo no saber autocontrolarse. No obstante, no existe ninguna razón para pensar que la inteligencia interpersonal e intrapersonal no pudiesen correlacionarse o bien solaparse entre ellas más fuertemente que con las otras inteligencias. De hecho, estas dos inteligencias personales configuran el denominado constructo *Inteligencia Emocional* y están presentes, en mayor o menor grado, en todos los seres humanos, a excepción de aquellas personas que padezcan ciertos trastornos (Autismo, Síndrome de Moebius, Alexitimia, entre otras patologías).

Asimismo, dentro del campo de la Educación Emocional, Bisquerra (2003), establece dos grandes categorías dentro de los 5 bloques de competencias emocionales mencionados con anterioridad: a) capacidades de autorreflexión: identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada (inteligencia intrapersonal) y b) habilidad de identificar lo que los otros/as están sintiendo o pensando: empatía, habilidades sociales, captar la comunicación no verbal, etc. (inteligencia interpersonal).

Siguiendo a López Cassá (2005) la alfabetización emocional no consiste únicamente en desarrollar un elenco de actividades en el aula, sino de inculcar en los pequeños/as actitudes y formas de expresión correctas, es decir, debemos tener en cuenta el modelo

que ofrecemos día a día, trabajarlo de forma sistemática y desde el nacimiento. A continuación presentamos brevemente los principales motivos que justifican la alfabetización emocional desde el nacimiento.

1. Para aprovechar la plasticidad neuronal del alumnado y posibilitarle adecuadas conexiones intersinápticas entre el sistema límbico (estructura cerebral implicada en las emociones) y la corteza cerebral. Siguiendo a Goleman *"todos tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental"* (1996:43). Por todo ello, los científicos otorgan relevancia al modelado de los circuitos cerebrales durante la infancia, pues dependen en gran medida, de las experiencias diarias del niño/a (Lantieri, 2009).
2. Para incrementar su capacidad de resiliencia (resistencia ante las adversidades), cultivando emociones positivas tales como alegría, el amor, entusiasmo, entre otras, que neutralicen las emociones negativas, tal y como defiende el neurólogo Damasio (2005).
3. Para mejorar su habilidad para aprender (el bienestar emocional delimita su habilidad de aprendizaje). Siguiendo a Csikszentmihalyi (1997), es más saludable enseñar a los pequeños/as motivándolos desde el interior. Ya hace 2200 años, Platón sugería que la disposición emocional del alumno/a determinaba su habilidad para aprender.
4. Para aprender a ser persona y a vivir juntos mejorando así el clima de clase, aprendiendo habilidades sociales y adquiriendo conductas prosociales o de ayuda al prójimo tan necesarias para conseguir una adecuada convivencia escolar.
5. Para potenciar el desarrollo de las dos inteligencias personales postuladas por Gardner (2012).

Atendiendo a Bisquerra (2008), la investigación educativa ha puesto en evidencia que la manera más eficaz de intervenir en el aula y, sobre todo, especialmente en edades tempranas, es mediante el modelo de programas. Un programa educativo constituye una experiencia de aprendizaje única, estructurada, planificada y diseñada específicamente para dar respuesta educativa a las necesidades del alumnado y éste debe comprender: un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unos objetivos, como respuesta a las necesidades sociales. Sin embargo, atendiendo a Sánchez García, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín Cuadrado & Pérez González (2008), una de las grandes limitaciones que presentan los programas hispanoamericanos de educación emocional actuales es la existencia de un vacío de propuestas educativas para fomentar el desarrollo de Competencias Socioemocionales en la familia.

En este sentido, CASEL (*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*) de Chicago, es una institución de referencia internacional en materia de educación emocional y siguiendo a Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg & Zins (2000), uno de los elementos clave de los programas SEL (Social and Emotional Learning) es la progresiva generalización de los aprendizajes emocionales a otros contextos.

Las tres características más importantes de la mayoría de estos programas, destinados a edades tempranas son las siguientes: a) están focalizados en la prevención primaria; b) trabajan conjuntamente con el alumnado y con las familias, siendo estos dos contextos los más importantes en los primeros años de vida, en donde el niño/a aprende y establece sus primeras redes sociales (Bronfenbrenner, 1987), posibilitando así la generalización de los aprendizajes socioemocionales adquiridos y evitando posibles contradicciones al niño/a, es decir, que lo enseñado en la escuela se corresponda con lo enseñando en la casa; c) utilizan una metodología adaptada a estas edades, transmitiendo los contenidos mediante la utilización de canciones, cuentos, marionetas y juegos. Así pues, tomamos conciencia de que tanto la escuela como la familia tienen una importante misión “educar las emociones”, pero para cumplir tan deseado objetivo es imprescindible que ambas instituciones eduquen de forma conjunta y coordinada. Esta coordinación la lleva a cabo el maestro/a tutor /a desde la acción tutorial contribuyendo al proceso de formación y orientación de las familias e invitando al diálogo y comunicación entre ambas instituciones. Por lo tanto, la participación familiar constituye un indicador de calidad del centro educativo encontrándose reflejada en el Art.27.7 de la Constitución Española vigente y facilitando la adaptación y bienestar del alumnado al mismo. Según Oliva & Palacios (2000), la escuela y la familia comparten un mismo objetivo: la formación integral y armónica del niño/a. Por todo ello, estos dos agentes de socialización requieren coordinarse para garantizar un adecuado desarrollo integral del niño/a. En este sentido, Alonso (2005) apunta que para realizar un trabajo conjunto con las familias se necesita tener una actitud colaborativa, abierta, cercana, cooperativa y muy respetuosa. Siguiendo a Ellis & Hughes (2002), la comunicación escuela-familia se posibilita creando oportunidades para la relación y la convivencia.

Para López Sánchez (2008) las familias deben generar cálidas interacciones emocionales con sus pequeños/as, convirtiéndose en modelos adecuados de regulación emocional y de uso social de las emociones. Las familias que no conectan emocionalmente con los hijos/as, los progenitores impulsivos o los que usan de manera inadecuada las emociones son un riesgo para la socialización de los hijos/as. Por consiguiente, la escuela tiene una labor preventiva y debe comenzar a educar las emociones con programas educativos dirigidos tanto al alumnado como a sus familias, prestando especial atención al curriculum oculto, pues como señala Einstein “*la mejor educación es el ejemplo*”.

La presente comunicación pretende ser una contribución encaminada a la evaluación diagnóstica del contexto familiar, debido a que la evaluación es un rasgo fundamental de calidad del sistema educativo. El objetivo de la misma es analizar: a) el grado de conocimiento de las familias sobre la educación emocional, así como la importancia que conceden a que se trabaje la dimensión emocional en la escuela y en la familia desde edades tempranas. b) el grado de comunicación y las vías empleadas por las familias con el tutor/a acerca del desarrollo socio afectivo de su hijo/a y c) conocer los hábitos de lectura de cuentos infantiles que se dan en el contexto familiar del niño de 2-3 años. La presente evaluación diagnóstica nos permitirá diseñar una experiencia de intervención en función de las necesidades detectadas, haciéndoles comprender a los progenitores que una intervención conjunta, sistematizada y coordinada en ambos contextos (familia y escuela) evita contradicciones al niño/a, repercute en su bienestar, posibilita la creación de adecuadas vías o cauces de comunicación y participación entre dichas instituciones, facilitando así la generalización de los aprendizajes emocionales.

Objetivos

El propósito general de nuestra investigación es realizar un diagnóstico inicial de las familias del alumnado (2-3 años), relativo a la educación emocional del alumnado de edades tempranas a través de cuentos.

Objetivos específicos

1. Explorar el grado de conocimiento de las familias sobre la educación emocional, así como la importancia que conceden a que se trabaje esta dimensión en la escuela, en la familia y en edades tempranas.
2. Conocer el grado de comunicación y las vías empleadas por las familias con el tutor/a de su hijo/a acerca de su desarrollo socioafectivo.
3. Conocer los hábitos de lectura de cuentos infantiles que se dan en el contexto familiar.

Desarrollo

Participantes

Enmarcamos la presente investigación en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), de una única línea y un total de 9 unidades, de titularidad pública, ubicado en la Región de Murcia, creado en 1970 y denominado recientemente centro preferente de escolarización de alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. Los participantes en el estudio son las familias del alumnado de 2-3 años.

En cuanto al alumnado, han participado en el estudio un total de 18 alumnos/as (9 niños y 9 niñas) de edades comprendidas entre los 2-3 años. En concreto, 2 niños de 2 años y 16 de 3 años. En cuanto al número de hermanos/as 6 alumnos/as son hijos/as únicos/as, 9 alumnos/as tienen un solo hermano/a (entre los que hay una pareja de mellizas) y 3 alumnos/as constituyen una familia numerosa con tres hijos/as o más. La mayoría de los niños/as ocupan la primera posición entre sus hermanos (9 alumnos/as) o la segunda (4 alumnos/as). En el aula hay 2 niños y 1 niña de progenitores de origen no español. Las familias de dos de ellos se comunican con fluidez en castellano. Sin embargo, nos encontramos con un alumno marroquí, cuyos padres no hablan correctamente castellano. Por este motivo, participan 17 familias, descontando la familia del niño marroquí y teniendo en cuenta que en el caso de las niñas mellizas se contabilizan dos cuestionarios, uno por cada niña. Respecto a su estado civil, la mayor parte es casado (16 parejas) y una es pareja de hecho. Respecto al nivel de estudios de madres y padres, se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudios de las madres y padres participantes

		Estudios madre		Estudios padre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin estudios	1	5,9	2	11,8
	Enseñanza obligatoria	5	29,4	6	35,3
	Bachiller/FP	6	35,3	4	23,5
	Universitarios	5	29,4	5	29,4
	Total	17	100,0	18	100,0

Fuente: elaboración propia

En las madres es Bachiller el nivel de estudios más frecuente, mientras que en los padres es la Enseñanza Obligatoria (con el mismo porcentaje en ambos, 35,3%). Destaca que casi una tercera parte de los participantes (29,4%), tanto madres como padres, poseen estudios universitarios. En lo referente a la nacionalidad, la mayoría de madres son españolas (15), así como también la mayor parte de los padres (16). En cuanto a la situación laboral, tres cuartas partes de los padres participantes están en activo (76,5%), mientras que las madres en activo suponen el 64,7%; estando el resto de padres y madres desempleados (4 padres y 6 madres). La edad media de las madres participantes se sitúa en 30,76 años y la edad media de los padres en 33 años.

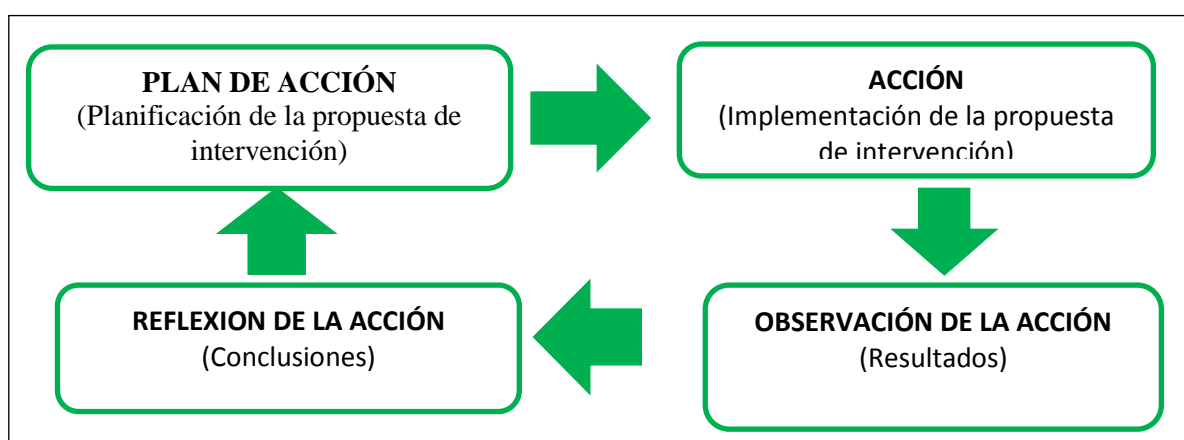
En relación a la cumplimentación del cuestionario, la persona que lo contesta principalmente es la madre (12 madres), frente a 4 familias en las que son ambos los que contestan y sólo un padre que afirma contestar al cuestionario.

Metodología

La presente investigación utiliza como método de trabajo la estructura metodológica específica de la investigación- acción (I-A) educativa. Siguiendo a Latorre (2003) nos vamos a servir del modelo de Kemmis (1989), que esquematizamos en la Figura 1.

En la presente comunicación presentamos la fase de evaluación diagnóstica previa a la planificación del plan de acción.

Figura 1. Los momentos de la Investigación-Acción



Fuente: Kemmis, 1989 (cit. Latorre, 2003).

Procedimiento

Inicialmente se solicita permiso a la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Una vez aceptada la solicitud por dicha Consejería, procedemos a demandar a cada familia del alumnado la autorización para que su hijo/a participe en dicha investigación, cumplimentando un modelo de consentimiento informado. Más adelante, las familias cumplimentan un cuestionario inicial diseñado *ad hoc* para obtener información sobre el conocimiento previo acerca de educación emocional que posee la familia y el hábito de lectura de cuentos fomentado. El cuestionario es entregado a las familias en la primera reunión trimestral del grupo-clase. Los progenitores que no asistieron a la misma, se les remitió el cuestionario a través de sus hijos/as, junto con una carta, invitándoles a participar y a devolver el mismo cumplimentado en un sobre cerrado, a la atención de la tutora.

En cuanto al alumnado, se lleva a cabo, una evaluación inicial, de forma individualizada y fuera del aula de referencia, a través de un instrumento Pretest-Posttest diseñado *ad hoc* y focalizado en cuatro emociones básicas: alegría, miedo, tristeza y enfado. La eva-

luación inicial de las familias y del alumnado supone un punto de partida para planificar nuestra propuesta de intervención (experiencia piloto) y posteriormente permitirnos valorar los efectos de la misma y mejorar nuestra intervención para el próximo curso escolar.

Posteriormente y en base a la revisión bibliográfica documentada y a los resultados obtenidos en el diagnóstico relativo a familias y alumnado, hemos procedido a planificar nuestra propuesta educativa “La maleta de Pacotico Emociones” y a diseñar una guía didáctica para las familias, encontrándonos actualmente en la fase de implementación de la propuesta, en el aula de 2-3 años, y a lo largo de este periodo se está llevando un seguimiento y recogida de datos, de forma sistemática, mediante grabaciones de video que se transcriben con prontitud al diario de la maestra investigadora haciendo uso de la *Observación Participante*, como estrategia metodológica en la que se conjuga observación y participación directa en dicha experiencia. La propuesta “La maleta de Pacotico Emociones” incluye la implicación de las familias a través de un seguimiento de lectura de cuentos mediante un carné lector denominado “El carné lector de Pacotico Emociones” y las recomendaciones sugeridas tanto en la Guía Didáctica destinadas a las familias como en los folletos de ayuda anteriormente mencionados.

Instrumento

Con el fin de llevar a cabo un adecuado diagnóstico de la situación nos hemos servido de un instrumento de evaluación inicial diseñado *ad hoc* destinado a las familias con objeto de responder a los objetivos planteados en el presente estudio.

Cuestionario Inicial destinado a las familias: se lleva a cabo de forma anónima, en la fase de planificación, en concreto en el momento de diagnóstico de la situación y es diseñado con el fin de recoger, por un lado, su grado de conocimiento sobre la educación emocional y su opinión sobre la importancia de trabajar esta dimensión en la escuela y en la familia desde edades tempranas, así como conocer las vías de comunicación empleadas por las familias con el tutor/a y, por otro lado, para conocer cuestiones vinculadas al hábito de leer cuentos. Los datos obtenidos son muy relevantes pues los tenemos en cuenta a la hora de planificar nuestro programa. En dicho instrumento podemos observar tres partes: la presentación del cuestionario con las instrucciones para cumplimentar el mismo, los datos personales, y los ítems (16 en total). El núcleo del cuestionario presenta dos dimensiones: Desarrollo socio-afectivo (5 ítems) y Desarrollo emocional a través de los cuentos (11 ítems). La mayor parte de cuestiones presentan cinco opciones de respuesta escalar, con las categorías *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *casi siempre* y *siempre*. Además, algunas preguntas permiten a las familias contestar a más de una opción. Y, en 9 de las 16 cuestiones, se da la posibilidad de justificar la respuesta, lo que enriquece el instrumento aportando datos cualitativos.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos, en base a cada uno de los objetivos planteados.

Objetivo 1

En la Tabla 2 mostramos los resultados obtenidos respecto al grado de conocimiento que las familias participantes poseen sobre la educación emocional, así como a la importancia que le conceden a que se trabaje dicha dimensión en la familia y en la escuela.

Tabla 2. Grado de conocimiento e importancia que la familia concede a la educación emocional.

	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ha oído hablar de la educación emocional	7	41,2	3	17,6	3	17,6	2	11,8	2	11,8
Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela					2	11,8	2	11,8	12	70,6
Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la familia							1	5,9	14	82,4
Considera importante que su hijo/a comience a comprender y a verbalizar las emociones en edades tempranas							2	11,8	14	82,4

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 2, más de la mitad de las familias participantes no han oído hablar *nunca o casi nunca* de Educación emocional (58,8%) y tan sólo dos familias están muy habituadas a dicho término (11,8%). A pesar de no que no conocen mucho el concepto de educación emocional, sin embargo, consideran muy importante trabajar la dimensión emocional en la escuela, lo que defiende *siempre* un 70,6% de las familias participantes. Este porcentaje asciende al 82,4% de las familias que consideran muy importante trabajar esta dimensión emocional en el contexto familiar, el mismo porcentaje que afirma que *siempre* es importante que los niños/as comprendan y verbalicen las emociones desde edades tempranas.

En relación a las opiniones recogidas sobre qué entienden las familias por Educación emocional, la Tabla 3 muestra algunas de las aportaciones cualitativas, realizadas por 7 de las 17 familias.

Tabla 3. Qué entienden las familias por Educación Emocional.

<i>"A la gestión y uso de las emociones y sentimientos para el desarrollo personal"</i>
<i>"A través de actividades programadas y/o situaciones que nacen de interactuar con el medio de forma espontánea desarrollar en el niño aptitudes para afrontar situaciones emocionales entre iguales o con los mayores (frustración, alegría...)"</i>
<i>"Educar a los niños para que sepan reconocer sus emociones y la de los demás y a la vez expresarlas"</i>
<i>"La educación emocional consiste en un proceso educativo que tiene como finalidad fomentar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona"</i>

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar, estas aportaciones de las familias constituyen una aproximación a lo que entendemos por Educación emocional, haciendo referencia a aspectos tales como "proceso educativo", "expresión e identificación de emociones", "gestionar emociones".

Tabla 4. Por qué es importante trabajar la Educación emocional en la escuela según las familias

Categoría	Número de opiniones	Ejemplos de opiniones
<i>Desarrollo integral</i>	5	<i>"Para que el niño tenga un desarrollo integral debe tenerse en cuenta la dimensión emocional"</i>
		<i>"Porque creemos que puede ser positivo para el desarrollo de la persona"</i>
<i>Resiliencia</i>	2	<i>"La educación no es sólo para tener conocimientos, también para saber cómo enfrentarse al mundo"</i>
		<i>"Porque considero que si se trabajan las emociones puede ayudar a resistir presiones negativas, a resolver conflictos de manera constructiva y a desarrollar su empatía"</i>
<i>Colaboración escuela-familia</i>	2	<i>"Consideramos importante el trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Además la percepción de las emociones es diferente en diferentes entornos, así como también"</i>

		<i>lo son los métodos de enseñanza"</i>
<i>Gestión de emociones</i>	4	<i>"Es importante que un niño sepa manifestar sus emociones adecuadamente sean las que sean sin que esto se convierta en un conflicto para él"</i>
		<i>"Les ayuda a canalizar sus emociones y dirigirse al mundo sin tapujos"</i>
<i>Currículum emocional</i>	1	<i>"Es necesario que los planes de estudio incorporen temas tan necesarios hoy en día: autoestima, empatía, habilidades sociales, etc. Es una dimensión, la emocional, olvidada que está generando un gran número de patologías"</i>

Fuente: elaboración propia

Las familias que justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en la escuela lo describen tal y como podemos apreciar en la Tabla 4. Entre las razones que argumentan las familias, de mayor a menor frecuencia, se encuentra que la Educación emocional favorece el desarrollo integral de los pequeños (5), es necesaria para gestionar las emociones (4), aumenta la capacidad de resiliencia (2), es una dimensión a trabajar conjuntamente entre familia y escuela (2) y debería estar incluida en el currículum de Educación Infantil (1).

Algunas familias justifican la importancia de trabajar la dimensión emocional en el contexto familiar, tal y como mostramos en la Tabla 5, atendiendo a las siguientes razones: Mejora la convivencia familiar (4), aumenta la capacidad de resiliencia (3), Desarrollo integral (2), dota a los padres de competencias educativas (1) y permite la gestión de las emociones (1).

Tabla 5. Por qué es importante trabajar la Educación emocional en la familia según las familias.

Categoría	Número de opiniones	Ejemplos de opiniones
<i>Desarrollo integral</i>	2	<i>"Por lo comentando anteriormente la dimensión emocional es una de las bases del desarrollo del niño"</i>
<i>Resiliencia</i>	3	<i>"Es el modelo más cercano del niño por tanto es importante que se enseñe a desarrollar en el niño herramientas para afrontar las situaciones y expresar cómo se siente ante estas"</i>
<i>Mejora convi-</i>	4	<i>"Es importante, además de por lo descrito anteriormente, porque la educación emocional en la familia</i>

vencia familiar		facilita la convivencia y nos permite a los padres a comprender y a entender a nuestros hijos"
		"Nos ayuda a comportarnos como familia"
Competencias parentales	1	"Es una ayuda a los padres para una mejor educación"
Gestión de emociones	1	"Para poder aprender a controlar las emociones y estímulos"

Fuente: elaboración propia

Los datos cualitativos aportados por las familias que afirman la importancia de comenzar a comprender y a verbalizar las emociones desde edades tempranas lo describen tal y como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Por qué es importante trabajar la Educación emocional en edades tempranas según las familias.

Categoría	Número de opiniones	Ejemplos de opiniones
Desarrollo integral	5	"Es un medio para desarrollarse mentalmente de forma sana y completa."
Resiliencia	2	"Si es importante porque a través de ello los niños adquieren competencias de este tipo y les permitirá afrontar mejor los retos de la vida"
Competencia parental	7	"Porque es necesario para saber dar respuesta a sus necesidades. Aunque tampoco es del todo necesario que lo verbalice en el ámbito familiar se suele entender las emociones de los niños aun cuando éstos no hablan".
		"Nos resultará más fácil poder comprender y ayudar a nuestros hijos"

Fuente: elaboración propia

Objetivo 2

La Tabla 7 presenta los resultados sobre el grado de comunicación de las familias participantes con el tutor a la hora de informar sobre el desarrollo socioafectivo de su hijo/a, así como las vías más frecuentes que la familia emplea para dicho fin.

Tabla 7. Grado y vías para la comunicación y participación familia-tutor sobre el desarrollo socio-afectivo de su hijo/a.

	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Informa al tutor/a sobre el desarrollo afectivo de su hijo/a			4	23,5	4	23,5	3	17,6	5	29,4
Vías de comunicación:										
Reuniones trimestrales	-	-	-	.	1	5,9	3	17,6	10	58,8
Entrevistas individuales			1	5,9	2	11,8	2	11,8	9	52,9
Actividades en las que participa la familia			1	5,9	3	17,6	1	5,9	4	23,5
Actividades complementarias							2	11,8	7	41,2
Agenda escolar	4	23,5							2	11,8

Fuente: elaboración propia

Tal y como refleja la Tabla 7, entre las familias participantes existe división de opiniones, pues aparece el mismo porcentaje de familias que *pocas veces* o *algunas veces* informa al tutor del desarrollo afectivo de su hijo/a (un 47%) y el de aquellas que lo hacen *casi siempre* o *siempre* (un 47%). Tomando como referencia la media obtenida en este ítem (3,56), consideramos que esta información por parte de las familias al tutor se da entre *algunas veces* y *casi siempre*. Entre las vías que con mayor frecuencia utilizan las familias participantes para trasladar dicha información al tutor/a, se encuentran, en primer lugar, las reuniones trimestrales (que emplean un 76,4% con elevada frecuencia), las entrevistas individuales (un 64,7% de las familias las utilizan *casi siempre* o *siempre*) y, en tercer lugar, las actividades complementarias, tales como Jornada de Convivencia, excursiones, Fiesta de Navidad (en las que afirma participar un 53% de las familias participantes).

Objetivo 3

La Tabla 8 muestra los resultados relacionados con la implicación de las familias en la lectura de cuentos infantiles.

Tabla 8. Implicación de las familias en la lectura de cuentos.

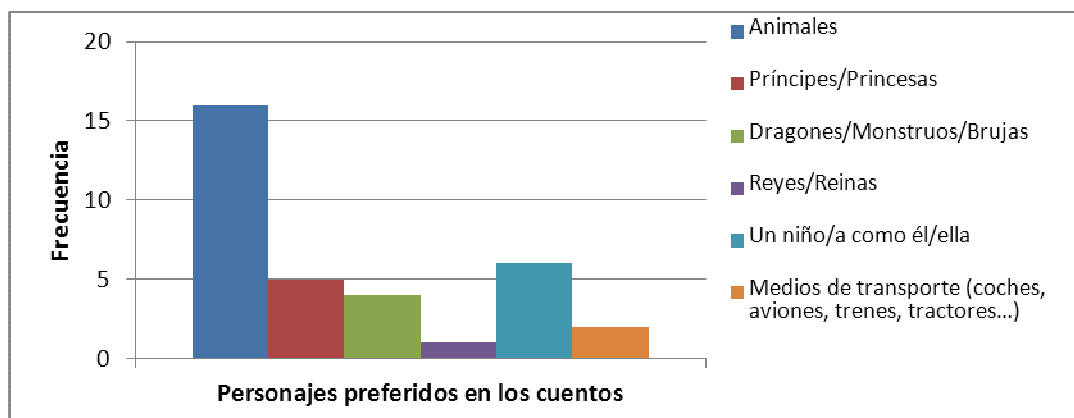
	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Lee usted delante de su hijo			4	23,5	2	11,8	7	41,2	4	23,5
Su hijo ha visitado una bebeteca	12	70,6	3	17,6	1	5,9	1	5,9	-	-
Le gusta escuchar cuentos a su hijo/a	-	-	-	-	3	17,6	4	23,5	10	58,8
A su hijo/a le producen miedo algunas ilustraciones de los cuentos	6	35,3	5	29,4	4	23,5	1	5,9	-	-
Sufre pesadillas su hijo/a	10	58,8	3	17,6	4	23,5	-	-	-	-
Le cuenta un cuento a su hijo/a antes de irse a dormir	3	17,6	3	17,6	6	35,3	2	11,8	3	17,6

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 8 podemos observar que una tercera parte de las familias participantes lee *casi siempre* o *siempre* delante de su hijo/a (64,7%). Sin embargo, tan sólo el 29,4% lee a su hijo/a habitualmente un cuento antes de irse a dormir, aunque un 83,3% de las familias afirma que a los niños les gusta escuchar cuentos *casi siempre* o *siempre*. La visita a la bebeteca no aparece como una actividad frecuente en la vida diaria familiar, pues un 88,2% afirma haberla visitado *nunca* o *casi nunca*. En general, las familias contestan que los cuentos no suelen producir miedo a sus hijos/as (64,7% se sitúa entre las opciones *nunca* y *casi nunca*) ni pesadillas (lo que opina un 76,4% de las familias).

A continuación, en el Gráfico 1 se muestran los personajes preferidos por los niños/as en los cuentos infantiles, según la opinión de sus progenitores. La mayor preferencia se centra en los animales (94,1%), seguido de un niño/a como él o ella (35,3%) y de Príncipes o Princesas (29,4%).

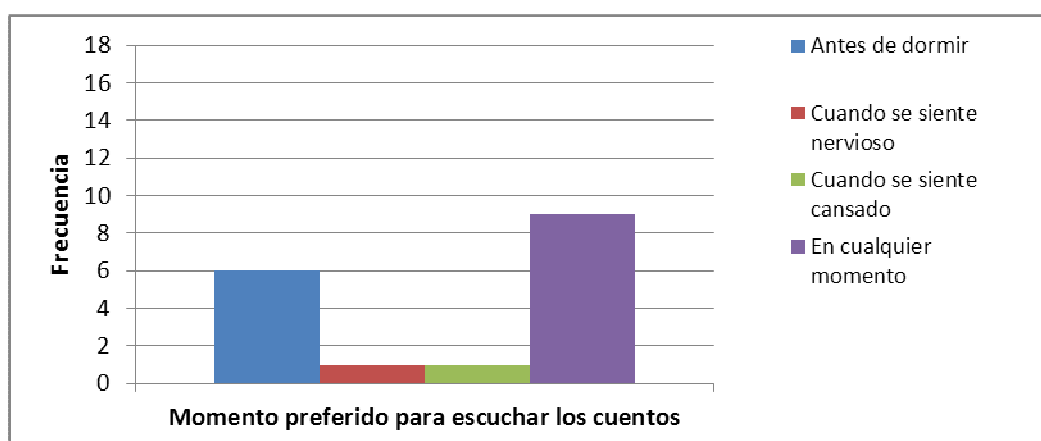
Gráfico 1. Personajes preferidos por los hijo/as en los cuentos infantiles.



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 2 se muestra que generalmente no existe un momento preferido por el niño/a para escuchar los cuentos (47,1%) , seguido de otros niños/as que tienen como momento preferido antes de dormir (35,3%).

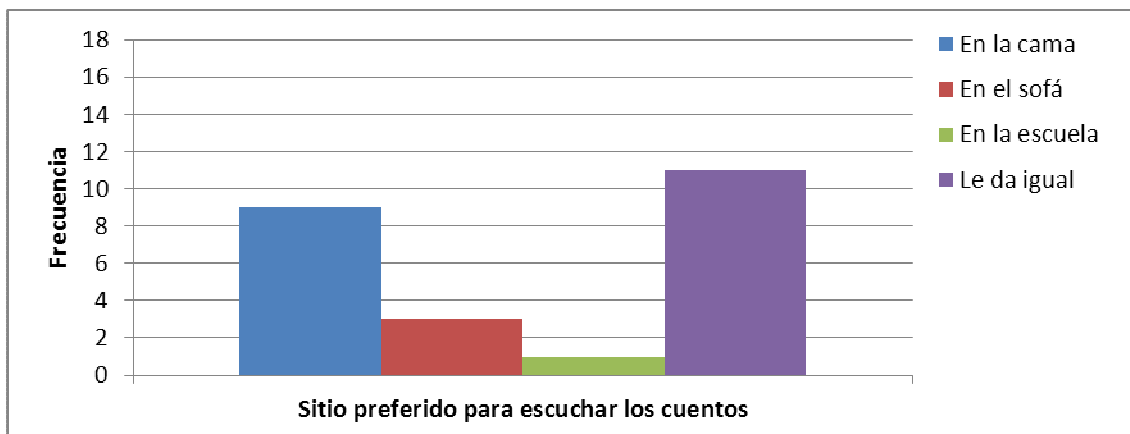
Gráfico 2. Momento preferido por el niño/a para escuchar los cuentos.



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el Gráfico 3, la gran mayoría de los niños/as no tiene un lugar favorito para escuchar cuentos, siendo la opción *Le da igual* la más elegida (64,7%). En segundo lugar la opción más elegida ha sido la cama (52,9%).

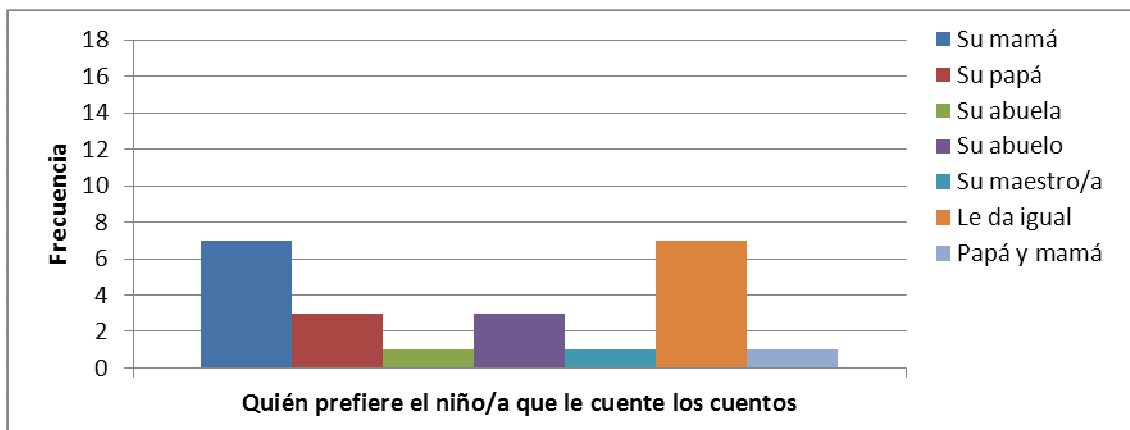
Gráfico 3. Sitio preferido por el niño/a para escuchar los cuentos.



Fuente: elaboración propia

Tal y como nos muestra el Gráfico 4 la persona más elegida por el niño/a para que le cuenten un cuento es su mamá (41,2%). Sin embargo, constatamos que a la mayoría les da igual (41,1%).

Gráfico 4. Quién prefiere el niño/a que le cuente los cuentos.



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

En primer lugar, podemos concluir que las familias, en general, no están muy habituada al término de Educación emocional, aunque aquellas que lo conocen se aproximan mucho a algunas de las dimensiones que se incluyen en su concepción actual. A pesar del desconocimiento, destaca la gran importancia que la mayoría concede a su desarrollo, tanto en la escuela como en la familia, incluso destacando la necesidad de la colaboración de ambos contextos en la Educación emocional del niño/a de edades tempranas.

La información por parte de las familias al tutor/a sobre el desarrollo socioafectivo del niño/a se da con cierta frecuencia, aunque ésta sería mejorable. Además, destaca el

uso por parte de las familias de las reuniones trimestrales y de las tutorías individuales como principales vías de comunicación con el tutor/a de su hijo/a. Sería interesante fomentar otras vías de participación y, sobre todo, implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, dada la importancia de esta etapa en el desarrollo evolutivo de los pequeños/as. Algunas propuestas podrían ser diseñar intervenciones conjuntas familia-escuela, realizando un seguimiento pormenorizado de las mismas, así como generar actividades de formación para familias desde el centro educativo.

En relación a los hábitos de lectura de cuentos en las familias, así como la estimulación de la lectura, detectamos necesidades de mejora. Mientras que las familias manifiestan que a casi todos los niños/as les gusta escuchar cuentos, ésta actividad no se fomenta lo suficiente desde los progenitores, pues no forma parte de las rutinas familiares en gran parte de los casos. Además, destaca el hecho de que la visita a la bebeteca no aparece como una actividad muy frecuente en la vida familiar. Una implicación que se deriva de esta necesidad, podría consistir en diseñar una actividad complementaria implicando a las familias en la visita a la biblioteca municipal, mostrando su funcionamiento, dependencias, normas y personas que trabajan en la misma y ofreciendo pautas a las familias para animar a su hijo/a en el proceso de lectoescritura.

Esta evaluación diagnóstica nos permite obtener información muy relevante para el diseño, implementación y evaluación de un programa para trabajar las emociones básicas en edades tempranas, teniendo como uno de los recursos fundamentales la lectura compartida de cuentos infantiles.

Por todo ello, desde la Orientación y Acción Tutorial, y específicamente desde el marco de la Orientación para la prevención y el desarrollo, es preciso seguir investigando y aportando instrumentos para llevar a cabo una adecuada evaluación diagnóstica del contexto familiar que nos posibilite todo lo mencionado anteriormente.

Bibliografía

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Constitución Española (1978) (BOE 311 de 29/12/1978).
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza*. Barcelona: Destino.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Ellis, D. & Hughes, K. (2002). *Connecting schools, families, and communities for youth success. Cultivating effective and meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On, & J.D.A Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 391-410). San Francisco, Jossey- Bass.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior de niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3),153-167.
- López Cassá, E. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 71-88). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Colección Ojos Solares. Madrid: Pirámide.
- Oliva, A & Palacios, J. (2000). *La familia y escuela: padres y profesores en familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Sánchez García, M^a. F., Guillamón, J.R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín Cuadrado, A. & Pérez González, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345,329-352.

PositivitiES: psicología positiva aplicada para las escuelas europeas

PositivitiES: applied positive psychology for European schools

Raquel Albertín Marco; Toni Ventura-Traveset

Raquel.albertin@fundacionfluir.org

Fundación Fluir

Resumen. PositivitiES es un proyecto de innovación educativa, cuyo objetivo es desarrollar, aplicar y evaluar una metodología de integración de conocimientos y recursos de Psicología Positiva en las Escuelas Europeas. El proyecto está avalado por el programa Lifelong Learning de la Unión Europea, y se está desarrollando en España, Italia y Dinamarca. El proyecto cuenta además con el reconocimiento del Gobierno de Navarra, y de la European Network of Positive Psychology.

Objetivos específicos de PositivitiES son:

- El desarrollo de una metodología y herramientas de formación del profesorado en forma de un Curso Europeo de Psicología Positiva en Educación, un programa de acompañamiento o coaching de profesorado, y una base de datos europea de recursos didácticos y pedagógicos para aplicar los métodos de psicología positiva en el aula.
- La creación de una red europea de escuelas activas en la práctica de la psicología positiva en educación.
- La organización de eventos y diseminación de la Psicología Positiva en Educación.

Como trabajo empírico, su objetivo sería mejorar la práctica docente apoyándose en la psicología positiva y la construcción de entornos de aprendizajes ricos, motivadores y que favorezcan el desarrollo emocional.

La ponencia presenta el enfoque y metodología innovadores adoptados por PositivitiES, así como la experiencia y los resultados obtenidos hasta el momento. En particular, es especialmente relevante el estudio realizado sobre las necesidades del profesorado como punto de partida en el diseño del programa.

Palabras clave: innovación educativa, Psicología positiva, Educación Emocional

Abstract. PositivitiES is an innovative educational project, which aims to develop , implement and evaluate a methodology for integrating knowledge and resources of Positive Psychology in the European Schools. The project is supported by the Lifelong Learning Programme of the European Union, and is being developed in Spain , Italy and Denmark. The project also has the recognition of the Government of Navarra, and the European Network of Positive Psychology.

Specific objectives of PositivitiES are:

- The development of a methodology and tools for teacher training as a European Positive Psychology Course in Education, a coaching program for teachers and a European data-

base of didactical and pedagogical resources to apply the methods of positive psychology in the classroom.

- The creation of a European network of active schools in the practice of positive psychology in education.
- Event organization and dissemination of Positive Psychology in Education.

As empirical work, the project goal would be to improve teaching practice relying on positive psychology and to build rich and motivational learning environments, conducive to the emotional development of pupils and teachers.

The paper presents the approach and innovative methodology adopted by PositivitiES, and the results obtained so far in the course of the project. In particular, the study of the needs of teachers as a starting point in designing the program, is especially relevant.

Key words: educational innovation, positive psychology, Emotional Education

Introducción

Uno de los grandes retos planteados en las políticas educativas es influir en la calidad educativa desde el apoyo y cultivo del bienestar de la comunidad escolar, y de los individuos que forman parte de ella. El modelo europeo de bienestar social lo sitúa como un objetivo de los Estados miembros para velar por la satisfacción de las necesidades de los individuos. La perspectiva del bienestar puede variar en función del contexto. En el ámbito de la educación es muy acertado el enfoque de la psicología positiva, que considera el bienestar de la persona como consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial. Este establece una relación entre educación emocional y bienestar, dando relevancia al contacto del ser humano con su interior, a las relaciones sociales, al disfrute del aprendizaje, y a otorgar sentido, o significación, a las realidades personales y sociales. Desde este punto de vista, de clara orientación psicológica y educativa, el bienestar se entiende como ese estado al que aspiran las personas que les lleva a sentirse bien consigo mismas, con los demás, y con lo que hacen. El bienestar requiere de un aprendizaje emocional y social que puede ser promovido en el ámbito formal de la escuela, y requiere igualmente de una organización claramente orientada a este respecto en las actividades escolares. Este proceso forma parte del desarrollo cognitivo e integral de la personalidad.

Conseguir una escuela motivadora para el desarrollo de unos aprendizajes académicos y para la vida pasa por la necesaria atención a estos aspectos, generalmente extra-disciplinares, y sin los cuales no se podrían sentar las bases de una educación integral. La escuela debiera abordar los aspectos de educación emocional y del bienestar como componentes de la convivencia y de la educación en las habilidades para la vida. Sin embargo, en términos generales las acciones se centran mayormente en la función es-

colar académica y además todas las medidas de intervención se plantean en términos de garantizar la función de instrucción. La escuela trata de forma no explícita algunos componentes del bienestar, tales como: creatividad, optimismo, resiliencia, habilidades emocionales y sociales (Belletich, 2011).

Por otra parte, predomina la tendencia de entender el bienestar en la educación en términos de prevención de la violencia, el “bullying” y las conductas de riesgo, la reducción del fracaso escolar y el abandono escolar temprano en pro de la mejora de la convivencia escolar. En el contexto educativo se tiende a asociar la búsqueda del bienestar con la eliminación de las conductas dañinas como el consumo de drogas y la agresión física y psicológica.

La psicología positiva define esta búsqueda de bienestar como el camino hacia el florecimiento humano y el funcionamiento óptimo (Keyes, 2002) en el que es relevante aumentar el ratio de emociones positivas y la satisfacción general, mejorar la auto-aceptación, desarrollar el propio potencial, tener un propósito en la vida (Seligman, 2006), desarrollar la autonomía y la capacidad para construir relaciones positivas (Ryan y Deci, 2000), y un funcionamiento social a través de la mejora de la aceptación social, el sentido de pertenencia a la comunidad y la contribución a ella.

Por otro lado, se asocia la satisfacción escolar al logro de un alto rendimiento académico, siendo que éste no influye en el éxito profesional si va acompañado de un bajo CSE (coeficiente de auto-evaluación), indicador que combina auto-eficacia, autoestima, estabilidad emocional y control explicativo (Judge y Hurst, 2007).

Adicionalmente, en el ámbito escolar son muchas las estrategias que se adoptan ante las situaciones adversas colectivas, como el ratio de abandono escolar temprano, la indefensión colectiva ante la crisis actual, o los resultados de evaluación en el informe PISA. La mayoría de estas estrategias están enfocadas a lograr objetivos de evitación o a logros académicos. Sin embargo, las estrategias planteadas desde el enfoque de la psicología positiva permiten ampliar los objetivos de la educación hacia un aprendizaje exitoso basado en crecimiento desde las capacidades y fortalezas, y están orientadas a la formación para un futuro imprevisible en el que quien se desenvuelve con éxito y felicidad es aquel que es resiliente, optimista, que actúa según los valores de un buen carácter, que tiene unas relaciones sólidas y es capaz de amar y aportar a su comunidad, en el mismo sentido en el cual la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo económico) (2001) recomienda como capacidades para la vida.

La psicología positiva aporta un marco teórico que facilitará la integración de intervenciones y actividades que promueven de forma efectiva el bienestar, el compromiso y el clima positivo en el aula y en la escuela, facilitando el desarrollo de la capacidad de amar, compasión, integridad, autoconocimiento, moderación y autocontrol, como cualidades que fortalecen la inteligencia emocional.

El enfoque de la psicología positiva y su aplicación a la educación

La psicología positiva nos define un marco a partir del cual podemos repensar la escuela como un entorno de convivencia en el que es importante ocuparse tanto del bienestar individual como del colectivo. PositivitiES se plantea desde la visión de que la escuela es una comunidad en el que alumnado ha de disfrutar, se ha de sentir comprometido y ha de encontrar sentido y significado a sus actividades y su aprendizaje, e igualmente el profesorado en su labor docente. El enfoque de la psicología positiva lleva al desarrollo de las habilidades que aumentan la resiliencia, la emoción positiva, las experiencias óptimas, el compromiso y el sentido.

Los diferentes investigadores que se han aproximado a la búsqueda de un criterio universal de bienestar subjetivo suelen coincidir en que se trata de un concepto complejo y multidimensional. En el ámbito de la psicología positiva son tres las aproximaciones que mayor repercusión tienen: la conceptualización de felicidad auténtica de Seligman, la de florecimiento humano de Ryff y Keyes, y la de auto-determinación de Ryan y Deci.

Para Seligman (2006), el bienestar subjetivo tiene tres componentes. Por un lado, se asocia a la experiencia temporal de afectos positivos, es decir, emociones positivas asociadas al disfrute y el placer. Es lo que podríamos sintetizar cómo sentirse bien, y su evaluación se vincula a la vivencia emocional en cada momento. En términos humanistas es aquel componente que definimos como felicidad hedónica. Por otro lado, el bienestar subjetivo se asocia también a una componente cognitiva y evaluativa de nuestra vida. En esta dimensión se encuentra una valoración más general de nuestra satisfacción con la vida, es decir, si nos encontramos satisfechos con nuestros logros, si cambiaríamos algo de lo que ha sido nuestra vida y si esta responde a nuestro ideal vital. Este componente evaluativo, lo define Seligman en los dos componentes adicionales: la vida comprometida con nuestros objetivos, y la vida significativa de acuerdo a nuestros valores. Es lo que podríamos llamar felicidad eudemónica.

En esta búsqueda de una definición de bienestar subjetivo, y asociándola a la idea de florecimiento humano, Ryff y Keyes (Keyes y Haidt, 2002) definen también sus componentes hedónico y eudemónico. Estos autores ahondan en la idea de que la ausencia de lo negativo, es decir, del trastorno y la enfermedad mental, o del sufrimiento, no implica forzosamente el cultivo de la salud, o del disfrute. Una persona puede estar libre de enfermedad, o de sufrimiento, y llevar una vida lánguida. El concepto de bienestar debe construirse a partir del de florecimiento humano, como el cultivo positivo de la parte hedónica, es decir, sentirse bien, y eudemónica del mismo, es decir, funcionar bien a nivel psicológico y a nivel social. Una vida que florece es aquella que desarrolla sus capacidades en estas tres dimensiones.

Por último, Ryan y Deci (2000) asocian el bienestar humano a la satisfacción de tres necesidades psicológicas universales y organísmicas: la necesidad de competencia, la necesidad de socialización, y la necesidad de autonomía. Para estos autores las personas respondemos organísmicamente para satisfacer estas necesidades, y por tanto, el bienestar se alimenta de aquellos nutrientes psicológicos que las alimentan: el aprendizaje (competencia), las relaciones positivas (socialización), y la vida significativa y trascendente (autonomía).

Establecidos estas premisas, la cuestión se plantea en cómo los diferentes componentes del bienestar subjetivo se vinculan al mundo de la educación, y qué relevancia e impacto tienen en la conformación de experiencias de aprendizaje de calidad. Una educación en el bienestar puede considerarse al igual que lo hace la psicología positiva en el desarrollo de estos tres ámbitos relacionados entre sí: a) experiencias subjetivas positivas de disfrute, gratificación y plenitud; b) desarrollo de los rasgos individuales positivos desde las fortalezas personales; c) instituciones positivas, interactuando familias, escuela y comunidad (Peterson, 2006). Centrándonos en los aspectos de afecto positivo, es decir, las emociones positivas, la clave nos la da la teoría “ampliación y crecimiento” de B. Fredrickson (1998, 2001). En una serie de investigaciones confirmadas por otros autores, esta investigadora de la Universidad de North Carolina muestra que las emociones positivas tienen una doble repercusión. En primer lugar, tienen un efecto inmediato en nuestras capacidades cognitivas. La experiencia inmediata de emociones positivas favorece la apertura cognitiva y la percepción de ideas más globales, estimulando la creatividad. Sentir emociones positivas tiene un efecto de “ampliación” de nuestro repertorio cognitivo. En segundo lugar, tienen un efecto más a medio y largo plazo. Un ratio emocional positivo, es decir, experimentar de manera predominante la emotividad positiva sobre la negativa, tiene un efecto de “fortalecimiento” de nuestras capacidades psicológicas necesarias para afrontar las vicisitudes futuras. Es como si las emociones positivas nutrieran nuestro sistema inmunológico “psicológico” y nos hicieran más fuertes y capaces de afrontar los retos vitales. Por decirlo de otro modo, un ratio emocional positivo favorece el desarrollo de nuestra resiliencia. Este segundo efecto más perdurable sería el de “crecimiento” psicológico.

A los trabajos de Fredrickson se unen también los trabajos destacados de Alice Isen, que nos muestran como las emociones positivas se asocian a una organización cognitiva más abierta y flexible. Por otro lado, la memorización y la recuperación del recuerdo son más eficaces si van asociados a emociones positivas. Memorizamos y recordamos mejor aquello que hemos disfrutado.

Todos estos efectos de las emociones positivas, uno de los componentes fundamentales de “sentirse bien”, tienen una importancia sustancial en la educación. Podríamos decir que la experiencia de aprendizaje que se asocia a estados emocionales positivos

conllevea mayor creatividad y rendimiento cognitivo. Y además el cultivo de emociones positivas en el aula refuerza aspectos de firmeza psicológica. Las emociones positivas fomentan el disfrute en la experiencia del aprendizaje, facilitan el aprendizaje por su asociación a las emociones, y ayudan a la construcción de recursos cognitivos, psicológicos y sociales, y tienen además un papel importante en la mejora de los recursos de superación de situaciones adversas (Tugade, Fredrickson y Barrett, 2004).

Muy relacionado con las emociones se encuentra la investigación y aplicación de métodos cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades de atención plena o mindfulness. Los trabajos de Richard Davidson y Jon Kabat-Zin son un referente en cuanto a los beneficios que resultan del entrenamiento basado en prácticas meditativas cuyo objetivo es el fortalecimiento de nuestras capacidades atencionales hacia el momento presente. Estas prácticas son de amplio uso en ámbitos clínicos, pero también en campos de desarrollo profesional, y en los últimos años en la educación. En las aulas en que se está aplicando la enseñanza y entrenamiento de mindfulness se obtienen resultados muy destacados en cuanto a mejora del clima emocional, de la atención y de la capacidad de socialización positiva. Todo ello redundando en experiencias de aprendizaje más eficaces y positivas, que desarrollan la resiliencia como un proceso natural, que motiva intrínsecamente a las personas cubriendo sus necesidades de competencia social, autonomía e identidad y sentido de propósito vital (Benard, 1993, Bonnie Benard, Sean Slade, 2009). La competencia intrapersonal se cultiva desde la práctica de la atención plena, que desarrolla el conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. La práctica de la atención plena permite acceder a los sentimientos propios y discernir entre las emociones íntimas, se desarrolla la honestidad y la capacidad de amor. Esta técnica de autocontrol requiere del desarrollo de la aceptación, pues es requisito para la práctica, fomentando el amor hacia la propia persona, necesario para aceptar a los demás y desarrollar la empatía. Por tanto, es la primera etapa para desarrollar habilidades emocionales como el autocontrol, que permite el control de las propias emociones e impulsos para adecuarlas a los objetivos; tomar responsabilidad sobre los actos; tener templanza para pensar antes de actuar y evitar juicios prematuros; tener apertura de mente para crear alternativas y aceptar pensamientos de otros, llevando así el autocontrol hacia el desarrollo de la competencia interpersonal, uno de los factores principales de la satisfacción escolar (Baker y Maupin, 2009).

Si nos centramos en los aspectos eudamónicos del bienestar subjetivo, encontramos otros elementos fundamentales para la educación. En primer lugar, podemos relacionarlos con la motivación intrínseca y la autoeficacia. En este sentido destacan las investigaciones de Csikszentmihalyi en torno al concepto de flujo. La experiencia óptima, o experiencia de flujo, es un estado cognitivo y emocional que se asocia a aquellas situaciones en que nuestra motivación intrínseca al realizar una determinada tarea es máxima, estamos totalmente concentrados en la actividad, tenemos sensa-

ción de control y maestría, y la experiencia resulta finalmente en un alto nivel de satisfacción. Las experiencias de aprendizaje son óptimas cuando se viven como experiencias de flujo. Las investigaciones sobre flujo nos indican que existen una serie de condiciones que favorecen este tipo de experiencia óptima, como es el establecer objetivos claros, facilitar la realimentación de la experiencia, y que los retos sean proporcionales a las habilidades. Retos demasiado altos respecto a las habilidades pueden generar ansiedad, mientras que retos demasiado bajos respecto a las habilidades pueden desencadenar aburrimiento y tedio. Numerosos estudios en el ámbito de la educación nos muestran la importancia de crear situaciones de flujo, y su efectividad para impulsar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

En segundo lugar encontramos los factores relacionales y de socialización. En este sentido, favorecer las relaciones positivas tiene una implicación fundamental en la creación de un entorno seguro y favorable al aprendizaje. La escuela con estas características es considerada por los investigadores como una “buena escuela” que promueve el bienestar y la satisfacción escolar a través del compromiso y el entusiasmo de los estudiantes por el aprendizaje (Baker y Maupin, 2009); tienen una visión compartida sobre el propósito vital de la escuela y los objetivos explícitos para los estudiantes; ponen énfasis en el estudiante como individuo y en la recompensa de los esfuerzos y logros (Peterson, 2006). La satisfacción del estudiante en la escuela, el sentimiento de seguridad y de pertenencia, juega un papel crucial en el compromiso por el aprendizaje. La psicología positiva nos indica caminos fundamentales para construir relaciones propicias en el aula. Por un lado está el cultivo de la inteligencia emocional y las habilidades asociadas como son la empatía, la aceptación, la valoración y apreciación de lo bueno que hay en el otro. Por otro lado, está el cultivo intencionado de habilidades como la generosidad, el altruismo, el liderazgo y el trabajo en equipo (Conoley y Conoley, 2010). Explicitar las habilidades sociales como objetivos educativos, y establecer acciones pedagógicas para cultivarlas, son elementos establecidos en las llamadas competencias básicas que se pueden beneficiar claramente de los métodos de la psicología positiva.

En tercer lugar en psicología positiva y su relación con la educación aparecen los factores de significación y valores, y especialmente aquellos relacionados con el optimismo, la esperanza (Lagacé-Séguin, 2010; Seligman 2007; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, y Pressgrove, 2006) y la gratitud (Emmons, 2008). Todos estos elementos tienen gran relación con nuestra apreciación de la realidad, nuestra valoración a nivel cognitivo de nuestro entorno, y nuestro encaje de nuestro mundo personal en otro más grande y trascendente. Educar en optimismo y educar en gratitud son dos líneas de trabajo de gran importancia en la práctica de la psicología positiva en el aula.

Numerosos trabajos nos indican que existe una relación importante entre esperanza y resultados académicos (Shane J. Lopez et al., 2009). Asimismo, la gratitud se relaciona con la emotividad positiva y la satisfacción, las habilidades sociales y la consecución de logros (Bono y Froh, 2009).

Como resumen, la psicología positiva nos ofrece un marco teórico y aplicado para el desarrollo de prácticas e intervenciones que refuerzan el bienestar subjetivo, y su aplicación en la educación tiene los siguientes efectos (Tabla 1):

Tabla 1. Efectos de las intervenciones de psicología positiva en educación.

Creatividad y flexibilidad cognitiva	Resiliencia y refuerzo psicológico Autoeficacia Autonomía Autoestima Prevención y resiliencia	Relaciones sociales seguras y satisfactorias
Capacidad de atención		Uso de la perspectiva del otro, empatía
Motivación intrínseca		Conducta prosocial
Experiencias de flujo		Amistad
Búsqueda de alternativas, compromiso con los objetivos		Resolución de conflictos
Significación		Valoración del otro, gratitud
		Búsqueda de apoyos

El conocimiento científico de la aplicación de psicología positiva en educación es cada vez mayor (Gilman, Huebner y Furlong, 2009) pero también es necesario transformar aquello que la literatura científica nos da a conocer en conocimiento útil y transferirlo a través de la investigación-acción a las escuelas. Si bien se conocen algunas experiencias en España orientada a educación primaria y secundaria (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010) la principal fuente de experiencias se halla en los Estados Unidos, encontrando investigaciones aplicadas orientadas principalmente a educación secundaria (Boniwell y Ryan, 2012) o en educación universitaria (Kurtz, 2011; Marks, 2011; Kim-Prieto y Oriano, 2011; Kranzler y Gillham, 2006).

El proyecto europeo PositivitiES

El proyecto “PositivitiES: Positives European Schools” surge de la necesidad detectada a nivel europeo de dar a conocer la disciplina de psicología positiva en el ámbito de la educación, como vía para la construcción de una educación positiva, que parte del

bienestar del individuo, promoviendo la salud psicológica y el desarrollo pleno de los niños y niñas y del profesorado, así como el de la propia comunidad educativa.

PositivitiES es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el programa “Lifelong Learning Programme” en el que participan 20 escuelas de España, Dinamarca e Italia.

Con el objetivo de avanzar en la aplicación de la psicología positiva en las escuelas, se propone en el marco del proyecto PositivitiES un proceso de enseñanza-aprendizaje que considera un enfoque innovador basado en la investigación-acción, y que combina las TICs, la experiencia personal y la aplicación práctica en el aula. El método de trabajo consiste en aprender, practicar, aplicar y compartir experiencias basadas en la psicología positiva aplicada a la educación.

Las herramientas específicas que el proyecto PositivitiEs pondrá al alcance del profesorado son: a) las que responden a la necesidad de aprendizaje intelectual, transmitiendo lo que es necesario saber sobre psicología positiva para mejorar el bienestar en la escuela y el rendimiento escolar; b) herramientas que responden a la necesidad de aprendizaje desde la experiencia, ayudando al docente a vivir personalmente las prácticas basadas en psicología positiva a través de un programa de coaching y c) herramientas que responden a la necesidad de dar sentido al aprendizaje, para lo que se dispondrá de recursos para la aplicación en el aula, facilitando la integración de actividades basadas en psicología positiva en su día a día con los grupos de escolares.

La interacción de la formación, coaching y recursos didácticos en un único producto, se basa en la idea de que el cambio y la mejora del bienestar en el aula será más efectivo si comienza por el cambio y mejora en el bienestar del docente, aplicando métodos basados en la evidencia que proveen de unas bases consolidadas para un desarrollo positivo continuo. El disfrute del aprendizaje y el disfrute de la enseñanza son dos caras de una misma realidad y por ello se ofrece al profesado recursos basados en la realización de actividades intencionadas como la mejor posibilidad de mejorar el nivel de bienestar (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005).

El método experiencial propuesto responde a resultados de investigaciones (Boniwell y Ryan, 2012) que muestran que las intervenciones de bienestar en la escuela son más efectivas si los programas son aceptados por los profesores, tienen un enfoque multi-estratégico, incluyen elementos de enfoque cognitivo conductual, incorporan estrategias de aprendizaje basadas en la evidencia además del enfoque psicológico, como las técnicas de aprendizaje cooperativo, juegos y participación en debates, que motivan activamente al aprendizaje desarrollan relaciones positivas y enseñan habilidades socio-emocionales.

PositivitiES contribuye con esta formación de profesorado a la creación de aulas y escuelas positivas donde la cultura de la salud psicológica, el bienestar y la felicidad pa-

san a ser explícitos, con el fin de aumentar la inteligencia emocional y social, y la resiliencia de niñas, niños y jóvenes. PositivitiES plantea la hipótesis de que trabajando sobre estos aspectos en el aula se fomenta el bienestar. La etapa escolar ha de ser una etapa de disfrute del aprendizaje, de disfrute del autoconocimiento y desarrollo personal, de disfrute de las relaciones sociales de compromiso y de significado, de crecimiento y formación como persona desde los aspectos mencionados. Si el objetivo en la escuela es lograr estos componentes, la repercusión no sólo se observa en los resultados académicos sino también en la salud física y mental de los escolares y en la satisfacción escolar (Baker y Maupin, 2009).

Primera fase del proyecto PositivitiES: análisis de necesidades

En la primera fase del proyecto se ha realizado un estudio en el que han participado 50 profesores de cinco escuelas de Navarra, que muestra la percepción del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de los componentes motivacionales y de la calidad de las interacciones en la escuela entre profesores, alumnos y familias. Los resultados corroboran la necesidad del enfoque de la psicología positiva y la de formación de profesorado en competencias emocionales.

Las principales conclusiones indican que los aspectos de motivación, cooperación, relaciones positivas, el compromiso y significado del trabajo tanto para el profesorado como para el alumnado, son claves en la creación de un ambiente de trabajo positivo:

Sobre motivación:

- Existe motivación e ilusión por parte de los maestros por trabajar de forma conjunta. Un ambiente de trabajo que facilita la cooperación requiere un entorno en el que hay calma, confianza mutua y en el que se comparten las responsabilidades escolares.
- Es necesario tomar conciencia para crear un contexto y un contenido a la motivación. La autodeterminación, la implicación, la colaboración y la cooperación con los demás, han de estar vinculados a algo. El fluir de la experiencia construye el viaje a la conciencia y la autonomía. En este punto, es importante aprender a deshacerse de las experiencias negativas, y a encontrar el equilibrio entre el desafío y la ansiedad.
- Sobre las relaciones:
 - Las relaciones de trabajo y el bienestar personal han de estar alineadas.
 - Los proyectos cooperativos se llevan a cabo mejor cuando las escuelas son pequeñas, y cuando el liderazgo está bien organizado.
 - Las emociones son una parte de la experiencia, es necesario educar en inteligencia emocional para mejorar la calidad de la experiencia profesional.

El compromiso y significado:

- Promover un ambiente educativo significativo y positivo requiere encontrar un equilibrio entre las presiones externas y los reglamentos, y la experiencia positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En su escolaridad, los jóvenes tienen que encontrar sentido a lo que hacen. El profesorado participante en el estudio percibe que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a participar y, en cierto modo, están motivados para trabajar, participar y compartir con los demás, pero los estudiantes no suelen encontrar mucho sentido y significado a lo que hacen.

Crear el entorno positivo:

- El contexto de un trabajo positivo en la escuela requiere el cuidado de la motivación, la atención a las emociones y los objetivos cognitivos.
- A la hora de educar, compartir experiencias, atender a las regulaciones emocionales, la motivación, la atención y el compromiso, son condiciones previas para que los estudiantes tomen conciencia de su experiencia. La definición de objetivos adecuados de aprendizaje, supervisión sin asistencia y la auto-reflexión, proporciona un sentido y un significado a lo que se debe hacer en los diferentes niveles escolares.
- En las escuelas encuestadas se combinan dos modelos de participación de los estudiantes. Un modelo tradicional en el que los profesores actúan en base a los contenidos disciplinarios y los resultados de la evaluación, o un enfoque constructivista en el cual los estudiantes toman sus decisiones, dan un sentido a lo que hacen, descubren, formulan y resuelven sus preguntas abiertas acerca de las situaciones escolares y de la vida; ambos modelos han de ser apoyados por las interacciones y regulaciones positivas.
- Un ambiente positivo de trabajo que lleve a la mejora académica se crea con proyectos cooperativos y el desarrollo de acciones conjuntas implicando las familias. Los proyectos basados en diversas actividades, entre ellas, la práctica de mindfulness atenderían al cuidado a nivel físico, incluyendo la salud física, la nutrición y el entorno físico; el cuidado de la salud mental; el cuidado del desarrollo cognitivo a través de la atención; la salud emocional a través de actividades y el equilibrio adecuado entre la motivación intrínseca y extrínseca.

La formación del profesorado y los recursos:

- Los maestros de primaria y secundaria se sienten autoeficientes académicamente, listos para abordar las dimensiones cognitivas al mediar en el conocimiento en los niveles primarios, no tanto en la enseñanza secundaria. Sin embargo, no se sienten

preparados, para abordar aspectos de educación emocional y social, que también están relacionados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

- Por otro lado, los profesores consideran que no existen suficientes medidas apropiadas y/o herramientas de intervención positiva. Les gustaría hacerlo mejor y hay motivación.

Conclusiones

La psicología positiva ofrece un marco teórico y aplicado adecuado para el desarrollo del bienestar en la comunidad educativa, siendo este identificado como un factor fundamental que contribuye a la calidad de la educación. En la primera fase del proyecto PositivitiES se confirma que existe en las escuelas una percepción de necesidades relacionadas con la mejora de la educación emocional, la motivación, las relaciones positivas, el compromiso y la conciencia del significado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández S. y Salvador, M.M. (2010). Programa aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza: <http://catedu.cm/psicologiapositiva>.

Baker, J. y Maupin, M. (2009). School satisfaction and children's positive schools adjustment. En Gilman, Hueber & Furlong, Handbook of positive psychology in schools (págs. 189-196). New York: Roudledge.

Belletich, O. (2011). Enseñanza-aprendizaje de modelos educativos y criterios pedagógicos para la inclusión de adolescentes latinoamericanos, Tesis doctoral. Pamplona: UPNA.

Benard, B. (1993). Fostering Resilience in Kids. educational leadership , 44-48.

Boniwell, I., Ryan, L. (2012). Personal Well-being lessons for secondary schools. London: Oopen University Press. Benard, B. y Slade, S. (2009). Listening to students. Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. En E. S. Rich Gilman, Handbook of positive sychology in schools (págs. 353-370). New York: Routledge

Bono G. y Froh J. (2009). Gratitude in school. En H. a. Gilman, Handbook of positive psuychology in schools (págs. 77-88). Oxon: Roudledge.

- Conoley, J. C. y Conoley, C. W. (2010). Why Does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 75–82. doi:10.1080/10474410903554902
- Emmons, R. A. (2008). *Thanks!* New York: Houghton Mifflin.
- Fredrickson, B (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology. Vol 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychology*. 56(3): 218–226.
- Gilman, R., Huebner E. y Furlong, J. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Roudledge.
- Judge, T. A. y Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, Vol 92(5), 1212–1227.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behavior Research*, 43, 207–222.
- Keyes, C. ,y Haidt, J. (2002). *Flourishing. Positive Psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association.
- Kim-Prieto, C. y Oriano, C. D. (2011). Integrating research training and the teaching of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 457–462.
- Kranzler, A. y Gillham, J. (2006). Illustrating positive psychology concepts through service learning : Penn teaches resilience. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 482–486.
- Kurtz, J. L. (2011). Happiness and self-knowledge : A positive psychology and judgment and decision-making hybrid course. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 463–467.
- Lagacé-Séguin, D. G. (2010). A Scientific Exploration of Positive Psychology in Adolescence : The Role of Hope as a Buffer against the Influences of Psychosocial Negativities. *International Journal of Adolescent and Youth*, 16, 69–95.
- Lopez, S., Rose, S., Robinson C., Marques S. y Pais-Ribeiro J. (2009). Measuring and promoting Hope in Schoolchildren. En H. a. Gilman, *Handbook of Positive psychology in schools* (págs. 37-50). Oxon: Roudledge.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness.The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*. Vol 9(2): 111-131
- Marks, P. E. L. (2011). Adolescent popularity: A positive psychology course with a developmental foundation. *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 314–319.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Ryan R. M. y Deci E. L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Scott Huebner, E. y Hills, K. J. (2011). Does the positive psychology movement have legs for children in schools? *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 88–94.

Seligman, M.E.P (2006) *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ed. Vergara.

Seligman, M. E. (2007). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.

Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. y Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. y Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161–90.

Experiencia de educación emocional en la etapa primaria

Emotional experience education in primary stage

Sonia López; Raquel Gilar

sonyvillabella@yahoo.es

C.E.I.P Enric Valor (Alicante); Universidad de Alicante

Resumen. El presente trabajo muestra la experiencia de educación socio-emocional a través del quehacer cotidiano de un grupo de tutores de un centro público de educación primaria. Dicho centro se encuentra situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. En esta exposición se explica la organización general del centro para abordar este tema, fundamentalmente a través del trabajo semanal de tutoría, así como las líneas metodológicas generales del mismo. Por otra parte se narra como experiencia puntual, la aplicación de un programa de educación afectivo-social para alumnos de educación primaria durante un curso escolar. Dicho programa ha sido evaluado con resultados satisfactorios. Finalmente se muestran como ejemplos, algunas actividades tipo de las realizadas durante el programa para incrementar la competencia emocional del alumnado de este centro. Desde nuestra experiencia, creemos conveniente que los centros educativos trabajen la socialización y el desarrollo personal y grupal de niños y niñas, tanto como los aprendizajes curriculares más tradicionales.

Palabras clave: educación socio-emocional, programa, acción tutorial

Abstract. This paper shows the experience of socio-emotional education through the daily work of a group of tutors of a public primary school. The center is located in an urban environment in the city of Alicante. In this exhibition the general organization of the center explained to address this issue, mainly through weekly tutoring job, and general methodological lines of the same. Moreover specific experience is narrated as the implementation of a social-emotional education for primary education during the school year. This program has been tested with satisfactory results. Finally are shown as examples, some type of activities undertaken during the program to increase the emotional competence of students in this school. From our experience, we believe it appropriate that schools work socialization and personal and group development of children, as well as more traditional curricular learning.

Key words: socio-emotional education, program, tutorial

Introducción

El concepto de inteligencia emocional está adquiriendo cada día más relevancia en las aulas y tiene gran repercusión, no sólo en el ámbito académico, sino también en el ámbito laboral y social. El papel de las emociones en la vida de las personas y en la educación ha pasado a ser una cuestión relevante entre nosotros. Las aportaciones científicas han llevado a una redefinición de las emociones y a una reestructuración de la temática que permite incidir sobre el desarrollo y la formación emocional. Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional es relativamente reciente. Los orígenes

de este concepto nos llegan a través de Gardner (1995) quien nos habla de diversas inteligencias entre las que se halla la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Goleman (1995) partiendo de la teoría de Gardner del modelo de inteligencia emocional propuesto por primera vez por Mayer y Salovey (1997) y basándose en las investigaciones y las teorías neurobiológicas de Le Doux, entre otros, desarrolla el concepto de inteligencia emocional. Este modelo de inteligencia otorga a las emociones un papel central en el conjunto de las aptitudes necesarias para la vida. Ambos investigadores ven la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar otras inteligencias además de las que tradicionalmente se han trabajado.

Importancia de la educación emocional

Como sabemos, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Sin embargo, en este desarrollo podemos distinguir dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. Para educar, maestros y profesores no sólo tenemos que tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también se requiere que tengamos habilidades, estrategias y trabajo colaborativo para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva, que cuide de los aprendizajes. El hecho de abordar la vida emocional del alumnado y de orientarlo para que la conozca y la mejore implica una formación del profesorado en la materia.

Conducir a los niños y niñas para que aprendan a gestionar su propia vida emocional es un factor clave para la socialización. Muchas de las conductas antisociales y agresivas tienen como telón de fondo los problemas emocionales. Los teóricos coinciden en afirmar el valor de las emociones en la motivación y organización de la conducta. Si entendemos la escuela como pilar básico de aprendizaje, de educación en valores y de integración social, debe ser la escuela la que primero acepte el reto de educar para la convivencia. Es por eso que adquieren una grande relevancia las acciones encaminadas a la prevención de la violencia y a promover la convivencia.

Pero el hecho de aprender a gestionar y manejar adecuadamente nuestras emociones no es algo que ocurra exclusivamente en el ámbito escolar. Diariamente los adultos tenemos que batallar con nuestra ansiedad, el manejo de la ira, ser capaz de decir lo que no nos agrada sin ofender, ser asertivos, expresar nuestros sentimientos, etc. Todos estos aspectos junto con otros muchos, están incluidos en los programas de educación emocional. Si, tal como diversos estudios ponen de manifiesto, es en la infancia donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, nos encontramos en el momento ideal para trabajar estos aspectos. Desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano.

Para contribuir a hacer realidad un mundo mejor, necesitamos humanizar la escuela, dar importancia y trabajar sistemáticamente los vínculos y las relaciones y crear espacios donde la convivencia positiva, las relaciones de cooperación y amistad, el diálogo constructivo para la resolución de los conflictos, los procesos de maduración y desarrollo del grupo clase, etc., sean reales y concretos. Necesitamos una educación afectiva para una nueva humanidad y un nuevo desarrollo de la inteligencia: hacia la razón cordial o la inteligencia del corazón.

Desde otra perspectiva, las emociones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos no están motivados, tienen problemas de autoestima o de relación con sus compañeros, encontraremos una clara influencia entre esta problemática y su rendimiento. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o sentirse rechazado, cierran y bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo de bienestar, seguridad, aceptación y autoestima positiva, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones es la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Es muy importante que en los centros educativos no se obvie la importancia del mundo afectivo y relacional en el desarrollo integral de las personas y en el aprendizaje humano. Sin lugar a duda, los centros ofrecen un marco idóneo para la interacción social, para el aprendizaje de la convivencia, de las competencias emocionales y de la sociabilidad. La educación para un tiempo nuevo tiene que poner el acento en la calidad de las relaciones y los vínculos, promover el reconocimiento y la consideración positiva de alumnos y alumnas y facilitar experiencias relacionales y educativas positivas para todo el alumnado.

Nuestro aprendizaje como seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales en los contextos significativos en los que participamos: familiar, escolar, social. Aprendemos en estos contextos el lenguaje, a emocionarnos y relacionarnos, a motivarnos; desarrollamos nuestro autoconcepto y autoestima personales, el modo de vernos, de ver a los otros y al mundo. Es en el espacio de convivencia en el que el niño o niña crece – la familia, la escuela...- donde está la responsabilidad y la tarea de educar.

Paralelamente a estos aspectos, el conocimiento por parte del profesor de la competencia emocional de su grupo serviría de punto de partida para implementar programas al respecto si se observan carencias en dicho ámbito. De esta forma se produce una reflexión sobre la propia práctica docente que conducirá a una mejora de la calidad de enseñanza dentro del aula. Hay experiencias que atisban que desde hace algu-

nos años esta intervención debe convertirse en una realidad escolar y así lo han manifestado y puesto en práctica. En la etapa de Educación Infantil encontramos algunos programas para su desarrollo: “Educación Emocional. Programa para niños de 3-6 años (López, 2003) y el Programa “Sentir y Pensar” para niños de 3-6 años de la Editorial S.M. Por lo que se refiere a la Etapa Primaria podemos destacar el “Programa de Educación Social y Afectiva” (Trianes y Muñoz, 1996). Otro ejemplo es el programa Hamariguada de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. En 1997 (VV.AA 1997) representantes del citado programa y el profesor de la Universidad de Salamanca Félix López Sánchez, publican la necesidad de tratar en la escuela más temas curriculares que los puramente orientados al rendimiento académico. En la línea de la educación emocional para la etapa Secundaria tenemos además el programa de Travesset (1999) que trabaja habilidades emocionales, de autoestima, cognitivas y sociales; el de Bisquerra (2000) que publica un manual de educación emocional donde analiza las clases de emociones, habilidades de inteligencia emocional y las habilidades para vivir. Recientemente, dentro del ámbito de adultos se ha publicado el programa “Emociónate” (Soldevilla, 2009).

La implementación de algunos programas de educación emocional sin estar basados en modelos con rigor científico y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas. El programa Filosofía para Niños coordinado por García (2002), basado en la estimulación de la inteligencia racional y emocional ha sido evaluado con resultados positivos, al observarse un cierto incremento del rendimiento académico que ha perdurado a más largo plazo, aunque haya tenido un reducido impacto a la hora de estimular la inteligencia a corto plazo. Las conclusiones más cercanas al tema que nos ocupa, las encontramos en la tesis doctoral “Conciencia Emocional y Desarrollo Moral: Diseño y Evaluación del Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral” (Alonso-Gancedo, 2004), elaborada en la Universidad de Navarra. En dichas conclusiones se señala que “Se producen mejoras tanto en la capacidad de los alumnos para tomar conciencia de las emociones como en sus disposiciones adecuadas al logro de una buena madurez moral.” Además de este ejemplo, en nuestro país se han producido durante los últimos años diversas tesis doctorales en las que se han evaluado los efectos de los distintos programas de educación socioemocional (Agulló, 2003; Alonso, 2004; Gallego y Gallego Alarcón, 2004; Obiols, 2005; Soldevilla, 2009.)

La educación emocional en nuestro centro

En el C.E.I.P Enric Valor se viene trabajando desde hace aproximadamente una década, temas relacionados con la “Educación Emocional y en Valores para la Convivencia” bajo distintos formatos: grupos de trabajo, proyecto de formación en centros, charlas a padres, etc. En las experiencias de trabajo realizadas durante varios cursos, se ha com-

binado un grupo de trabajo sistemático de maestras y maestros que se reunían semanalmente para reflexionar y preparar materiales, con las reuniones mensuales de todo el profesorado por ciclos, donde se presentaban los materiales y propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas. En algunos cursos, al menos bimensualmente, se han realizado reuniones con todo el profesorado, para practicar y experimentar las dinámicas y técnicas, preparadas por el grupo de trabajo (dinámicas de grupo). También con las familias se han utilizado distintos formatos de trabajo, desde ciclos de conferencias, talleres-café, entrega de documentos, debate posterior y mesas redondas.

Nos propusimos el objetivo de ir integrando curricularmente programas de educación socioemocional y en valores en la vida de las aulas y el centro. Hemos venido trabajando en la puesta en práctica de recursos y programas tutoriales integrados, de aquellas dimensiones que creíamos que podían ser más eficaces para potenciar la convivencia: 1. El clima socioafectivo del centro y del aula y el desarrollo grupal que lo favorece. 2. Los cauces de participación del alumnado en la vida del aula y centro, en la elaboración y puesta en práctica de las normas y en el seguimiento de la convivencia. 3. La discusión de los problemas en un clima de confianza y respeto mutuo, y el entrenamiento en habilidades de resolución pacífica de conflictos –métodos de resolución de conflictos- y 4. Los valores, la solidaridad y la ayuda dentro y fuera del aula: avanzar hacia un entorno educativo en el que aprender de forma cooperativa fuera tomando un papel protagonista, estilo de aprendizaje de ayuda mutua y métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje; la ayuda y la solidaridad fuera del aula (la solidaridad planetaria: la Carta de la Tierra).

Recogiendo aportaciones de programas diversos (Moreno, 2001; Carpena, 2003; Cascón Soriano y Marín Beristain, 2005, 2006; Segura, 2006) estuvimos trabajando sobre distintos aspectos para desarrollar un programa integrador con recursos de dinámicas y juegos para aplicar en las diversas tutorías.

En el curso escolar 2007-2008, realizamos una investigación sobre un programa para la mejora de la competencia emocional y sociorrelacional del alumnado. 13 profesores nos constituimos en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE para diseñar, poner en práctica y evaluar dicho programa.

Desarrollo

Objetivos de la investigación

- Conocer el nivel de competencia emocional del alumnado del centro.
- Diseñar un programa que responda a las necesidades en educación emocional del alumnado.

- Analizar y evaluar los efectos del programa en función del nivel de competencia emocional del alumnado.
- Analizar el grado de satisfacción con el programa del alumnado y del profesorado participante.

Enfoque de investigación y diseño

El enfoque metodológico utilizado fue tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Se emplearon diversos tipos de diseño. En relación al objetivo de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, datos que se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios.

En relación al objetivo de evaluar el impacto del programa se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest, posttest y grupo control; ya que se trató de medir el nivel de competencia emocional antes y después de administrar el programa tratando de explicar las relaciones causa-efecto.

Para medir el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas.

Contexto y participantes

El C.E.I.P Enric Valor, en el cual se impartió este programa, se encuentra situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. En el momento en que se realizó este trabajo, el número total de alumnos era de 424. El centro cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. El número total de profesores era de 30, de los que 13 pertenecían al grupo de trabajo "Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia (E.A.S.V.C).

Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que implementó el programa se constituyó con el profesorado voluntario del grupo "E.A.S.V.C". Un número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada ciclo de la etapa Primaria. Estos constituyeron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue seleccionada por la accesibilidad a la misma y conveniencia. (Cardona, 2002).

Variables e instrumentos de medición

Las variables dependientes de interés en este estudio fueron las siguientes: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores, así como la Competencia emocional del alumnado. Bisquerra (2009), define dicha competencia emocional como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (p.146). Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de Teacher Child Rating Scale de Hightower, Work, Cowen, Lotyczewski, Spinell, Guare y Rohrbeck (1986). Esta escala consta de los siguientes ámbitos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores. La evaluación fue efectuada mediante una escala tipo Likert del 1 al 5, según la severidad del comportamiento registrado. Así, 1 = “sin problemas” y 5 = “problemas muy graves”.

La variable independiente de este estudio fue el propio programa para el desarrollo de la competencia emocional del alumnado. Dicho programa consta de los siguientes componentes:

1. Desarrollo grupal: Comunicación y conocimiento interpersonal.
2. Conocimiento y expresión afectiva y emocional.
3. Responsabilidad y autogestión de la clase.

A través de dichos bloques se desarrollaron los siguientes contenidos: Timidez- Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación, Seguimiento de normas, Comportamientos perturbadores. Estos contenidos fueron impartidos a través de actividades que se desarrollaron teniendo como base el conocimiento y reflexión sobre las propias emociones y la interacción con los demás.

Algunas de las actividades tipo desarrolladas en el programa fueron las siguientes:

1. Tabla 1. Actitudes y estrategias de consideración positiva

Estrategia	Técnica o material
Realizar actividades de aula para mejorar la autoestima	Utilización de la caja o buzón de felicitaciones y quejas que se leerán semanalmente en la asamblea. Técnica del alumno o alumna de la semana: el alumno pide tres deseos que sus compañeros y profesores ayudan a que se cumplan. Se le hace

Estrategia	Técnica o material
	un diploma con las cualidades positivas destacadas por sus iguales. Todos tienen que pasar por ser el alumno o la alumna de la semana.
Utilización de materiales gráficos para estimular y reforzar los comportamientos positivos	<p>Utilización de "diplomas" o "certificados de mérito" para reforzar los comportamientos y hábitos positivos del alumnado.</p> <p>Notas y escritos de refuerzo positivo: por trabajo, esfuerzo, conducta adecuada. También notificaciones y avisos de necesidad de cambios.</p> <p>Utilización de distintos tipos de registros positivos de conducta.</p> <p>Felicitadores y enhorabuenas por distintos comportamientos positivos.</p>
Establecer puntos y/o calificaciones positivas para las conductas adecuadas que queremos promover	<p>Registros de conductas positivas.</p> <p>Carné de conducta.</p>
Proporcionar tareas y responsabilidades relevantes que ayuden a mejorar la autoestima y autoimagen de los alumnos/as	<p>Dar responsabilidades positivas en el aula y centro (responsables de grupo, de fila, de materiales, etc.)</p> <p>Colaborar en tareas de tutoría de iguales, equipo de acogida, alumnos ayudantes, etc.</p>
Realizar tutorías específicas con alumnado con dificultades	<p>Adscripción de tutores afectivos o de conducta para alumnado con problemática conductual grave.</p> <p>Disponer de momentos de tutoría individualizada con niñas y niños, para crear relación positiva, conocerlos de forma más personalizada, reforzar sus conductas positivas o informales de la necesidad de mejorar su esfuerzo, trabajo, conducta.</p>

Estrategia	Tecnica o material
	Aceptar y crear relación positiva con los niños/as aunque sus conductas y/o trabajos no sean los adecuados. Establecer los límites y transmitir qué actuaciones y conductas no podemos permitir en el aula y lo que va a ocurrir cuando se produzcan.
Cuidar el lenguaje y los mensajes que transmitimos y evitar las clasificaciones y atribuciones de roles negativos. No utilización de etiquetas. Utilización de presuposiciones positivas	Mantener expectativas positivas y adaptadas con los distintos alumnos/as. Anticipar a través de mensajes verbales las conductas positivas que queremos conseguir (carácter pre-formador del lenguaje). Cartas o presentaciones de "un niño nuevo" (un niño/a de la clase al que presentamos con un rol más positivo)

Fuente: Grupo de trabajo C.E.I.P Enric Valor

Procedimiento

En un primer momento, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado. (Hightower et al. 1986). Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre éste. En este estudio se mostrarán los datos de la evaluación realizada por el profesor, siendo complementados estos datos en estudios posteriores.

A partir de la evaluación inicial se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue el encargado de impartir las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa. La duración del mismo fue de aproximadamente 20 semanas.

Una vez finalizada la implementación del programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower y col. 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado. Asimismo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos. Algunas cuestiones propuestas al profesorado fueron: ¿En que aspectos crees que los objetivos programados han contribuido a incrementar la competencia

emocional del alumnado? ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?

Diseño y análisis de datos

Por lo que se refiere al objetivo de evaluar los efectos del programa, se emplearon las siguientes pruebas: prueba t para muestras independientes (para asegurar la equivalencia inicial de los dos grupos) y MLG (Modelo Lineal General) Medidas Repetidas (análisis de varianza split-plot univariado), el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo. Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos para utilizarlos en MLG Medidas repetidas.

Respecto a la satisfacción de los profesores con el programa, se procedió a crear categorías en función de las respuestas dadas a las cuestiones abiertas planteadas, y posteriormente se calculó el porcentaje de respuestas en cada una de esas categorías.

Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 19 para Windows.

Resultados

Análisis de la efectividad del programa

Las pruebas realizadas mediante MLG de medidas repetidas, ponen de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado en el grupo que realiza el programa frente al grupo control. En concreto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: Timidez ($F=7.676$; $p=.01$; η^2 parcial = .055), Sociabilidad ($F=10.350$; $p=.002$; η^2 parcial = .073), Seguimiento de normas ($F=9.96$; $p=.002$; η^2 parcial = .069) y Comportamientos perturbadores ($F=7.250$; $p=.008$; η^2 parcial = .052).

En las figuras 1, 2, 3 y 4, se puede observar la representación gráfica de las medias de ambos grupos en los momentos pretest y postest.

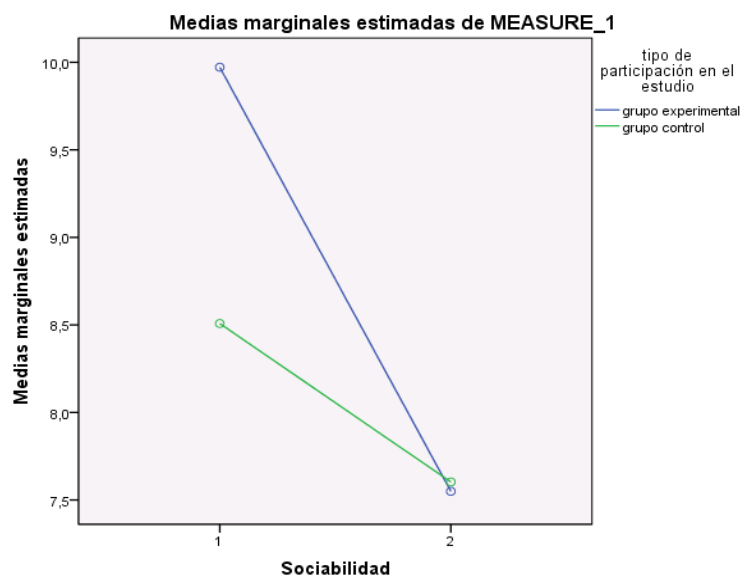
En la figura 1 observamos que el grupo experimental parte de una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Ambos grupos disminuyen su problemática en el momento de postest, siendo esta diferencia más acusada en el grupo experimental.

Figura 1. Gráficos de variable Timidez-Ansiedad



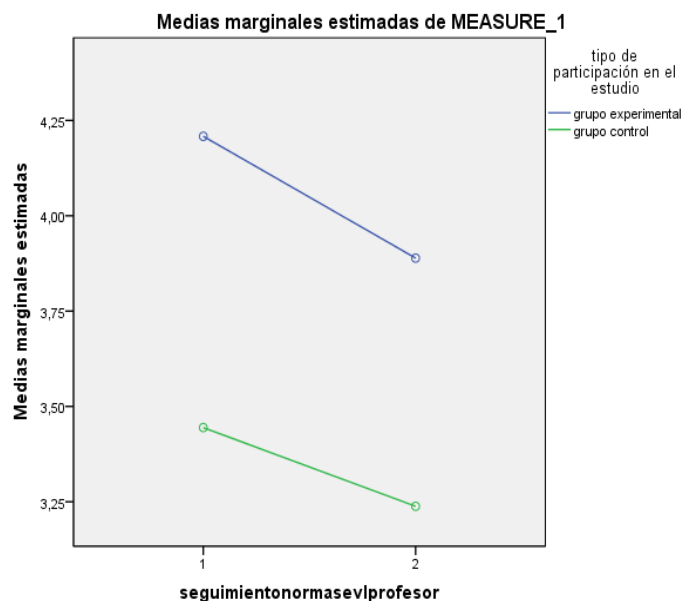
En la figura 2 observamos que el grupo experimental presenta una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Aunque ambos grupos disminuyen su problemática en el momento de posttest, este descenso es mucho más acusado en el grupo experimental que en el control.

Figura 2. Gráfico de variable Sociabilidad



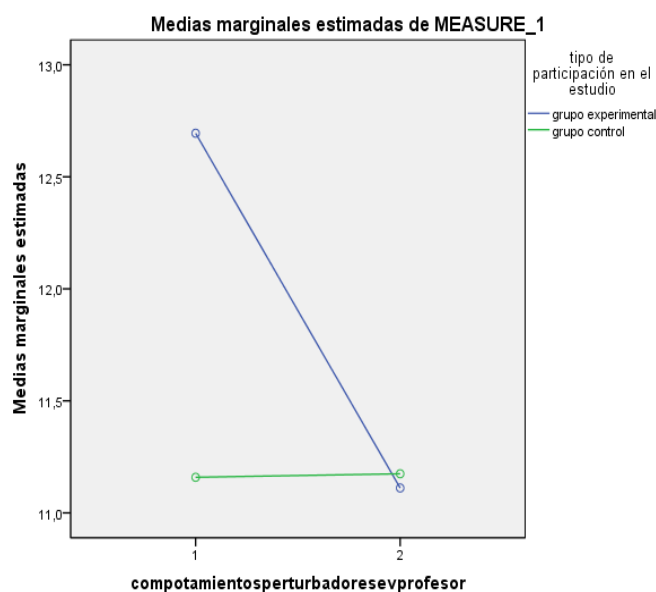
En la figura 3 observamos que el grupo experimental inicialmente parte de una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Ambos grupos disminuyen su problemática en el momento de posttest, siendo más evidente este descenso en el grupo experimental.

Figura 3: Gráfico de variable Seguimiento de normas



En la figura 4 observamos que el grupo experimental muestra una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. En el momento del posttest es más acusado el descenso de esta problemática en el grupo experimental que en el control.

Figura 4: Gráfico de variable Comportamientos perturbadores



Análisis de la satisfacción del profesorado con el programa

Respecto al grado de satisfacción de los participantes con el programa, indicamos que en este trabajo nos centramos en la evaluación realizada por el profesor. La evaluación complementaria que realiza el propio alumno y un compañero, será desarrollada en trabajos posteriores. Así, la totalidad de los encuestados encuentran que “El programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas” (100% respondieron *Mucho*). Por contra, el ítem que recibió menor puntuación fue “Considero que el resto de profesores, se han implicado, igualmente, de una forma importante” (66% respondieron *En parte*).

Por otra parte, la totalidad de profesores participantes señalaron que el programa merece ser recomendado a otros centros.

En cuanto a la evaluación cualitativa para evaluar el grado de satisfacción con el programa, los profesores respondieron a un cuestionario con preguntas abiertas tipo: ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa? ¿Por qué? o ¿Qué es lo que menos te ha gustado? ¿Por qué? Para analizar las respuestas dadas por los profesores procedimos a agruparlas por categorías. De este modo, destacando las categorías más representativas (Con un mayor porcentaje de respuestas por parte de los profesores), vemos que en relación a los aspectos del programa considerados como positivos, los profesores señalan que el programa “Ha desarrollado aspectos emocionales del alumnado” (En un 66% de las respuestas). En cuanto a los aspectos del programa considerados como negativos o que han gustado menos, un 66% de las respuestas están relacionadas con aspectos de organización del tiempo, tanto de las propias actividades, como del horario de la clase” y el 33% de las respuestas hacen referencia a “la falta de tiempo para elaborar materiales”.

Discusión

Conclusiones

Tal como hemos visto en los resultados anteriores, dentro de la evaluación que realiza el profesor, podemos afirmar que se han producido mejoras en la competencia emocional del alumnado tras la aplicación del programa en las variables: “Timidez-Ansiedad”, “Sociabilidad”, “Seguimiento de normas” y “Comportamientos perturbadores”.

Como condicionantes de este programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayor parte de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería aconsejable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Otro aspecto a tener en cuenta es el factor

de “deseabilidad social”, tanto de profesores como de alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, que podrían condicionar los resultados del programa.

Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.

Mediante este estudio se pretendió realizar una evaluación rigurosa de un programa de educación emocional para poder difundir sus resultados a la comunidad educativa.

Bibliografía

Alonso-Gancedo, N. (2004). *Conciencia emocional y desarrollo moral: Diseño y Evaluación del programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Navarra.

Agulló, M^a J. (2003). *Educación emocional en el ciclo medio de primaria: educación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Lleida.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis Madrid.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria*. Barcelona: Octaedro.

Cascón Soriano, P. y Marín Beristain, C. (2005) *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la Paz*. Madrid: Catarata.

Cascón Soriano, P. y Marín Beristain, C. (2006) *La alternativa del juego (2) Juegos y dinámicas de educación para la Paz*. Madrid: Catarata.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: E.O.S.

Gallego, D. J. y Gallego Alarcón, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

García, F. (2002). *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia Emocional: una guía para la evaluación del programa de filosofía para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gobierno de Canarias. Programa Hamariguada. (1993). *Carpeta de didáctica de educación afectivo-sexual*. Etapa Infantil (3 a 6 años).Gobierno de Canarias.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. y Rohrbeck, C. A. (1986) The Teacher- Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15 (3), 393-409.

Le Doux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.

López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educators*. (p.3-31) New York: Basic Books.

Moreno, A. (2001). *Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años (Sentir y pensar)*. Madrid: S. M.

Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137-152.

Segura, M. y Arcas, M. S. (2006). *Relacionarnos bien (Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años)* Madrid: Narcea.

Soldevilla, A. (2009). *Emociónate, Programa de Educación Emocional*. Pirámide.

Traveset, M. (1999). Educación Emocional. Estrategias de intervención. *Revista de Innovación educativa* 89, 15 -20.

Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1996). *Educación y Competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia

Bullying, emotional education and positive psychology. Well-being promotion for the violence prevention

Ramiro Andrés Ortégón; Oriol Julià; Gloria Sarrión; Carles Porrini; Silvia Peinado; Silvia Ganges

associacioseer@hotmail.com

Asociación SEER (Social y Educación de la Emoción y la Razón)

Resumen. El trabajo para la prevención del acoso escolar con una perspectiva salutogénica se enfoca desde la promoción del bienestar. El objetivo de mejorar la convivencia va de la mano de la posibilidad de acompañar a todos los agentes implicados hacia procesos de desarrollo y crecimiento en relación a sus competencias y habilidades para la vida. Utilizamos la Educación Emocional y la Psicología Positiva como base de ese crecimiento, los procesos de prevención, detección y actuación deben regirse con esos principios.

Presentamos nuestro proyecto como un índice de buenas prácticas, acompañamos en procesos educativos que generen un aprendizaje significativo y que permitan avanzar en el propio desarrollo personal. Ese enfoque se dirige tanto a la formación realizada con infancia y adolescencia como a la formación de profesionales de la educación y familias.

Los factores de protección que podemos trabajar los dividimos en recursos personales, recursos sociales y, recursos institucionales. Creemos que para poder entrenarlos es necesario que la formación sea vivencial y reflexiva, nosotros trabajamos con la metodología VRT.

Palabras clave: Bullying, Educación Emocional, Psicología Positiva, Prevención, Bienestar

Abstract. The work for the bullying prevention with a salutogenic perspective is oriented to the promotion of welfare. The goal of improving human coexistence/cohabitation comes together with the possibility of accompanying all the agents that are involved to processes of development and growth, which are related to their competences and abilities for life. Emotional Education and Positive Psychology are used as a base in this growth; prevention processes, detection and action should be ruled by these values.

We introduce our project as an index of good practices; we also accompany in educational processes that can generate a significative learning and enable people to progress in self development. This approach is addressed to both training on children and adolescents and training on education professionals and families.

The factors of protection we can work with are divided into personal resources, social resources and institutional resources. What we find necessary in order to be able to train people is an experiential and reflexive training. This is why we work with the VRT methodology.

Key words: Bullying, Emotional Education, Positive Psychology, Prevention, Well-being

Introducción

El presente artículo expone la visión, trabajo y desarrollo en prevención y atención al acoso escolar (Bullying), realizado por la Asociación SEER en su ejercicio profesional en Catalunya desde 2003 hasta la actualidad. Como equipo SEER, a de más de nuestro trabajo en centros educativos, dónde realizamos tanto talleres con el alumnado como formaciones y acompañamiento al profesorado, colaboramos con diferentes entidades y organismos en formación para la prevención de este tipo de maltrato.

Como introducción, podemos decir que el acoso entre iguales llevado al entorno educativo, también llamado acoso escolar o Bullying, no es sólo una problemática que afecta a quién agrede y quién recibe la agresión. Entre muchos ejemplos podemos afirmar que afecta al clima del aula y del centro (también al clima familiar), impide el normal desarrollo de los procesos de aprendizaje, y amenaza al cumplimiento de los objetivos educativos. Desde la Asociación SEER trabajamos para una concienciación y posicionamiento activo de todas las partes implicadas. Así pues, insistimos en la necesidad de grupos clase cohesionados dónde se permita una comunicación efectiva y afectiva, no sólo a nivel interno sino también con el profesorado y el resto de profesionales del entorno educativo.

En este trabajo intentaremos aportar no sólo la visión de la Asociación en cuanto al Bullying, también queremos acercar algunas herramientas pedagógicas, así como nuestra metodología y experiencia en diversos casos. Utilizamos la metodología VRT (Vivencia-Reflexión-Transferencia) tanto a nivel de formación de profesionales cómo en entornos formativos con el alumnado o la familia. En esta, a partir de dinámicas y actividades se presentan los diferentes contenidos teóricos ofreciendo herramientas para la reflexión y la transferencia fuera del contexto formativo.

¿Para qué trabajar en Prevención?

Entendemos el Bullying como el acoso psicológico, moral y/o físico que nace en los centros educativos, dónde un alumno/a o varios/as de ellos/as ejercen abuso de poder sobre otro/a. Las violencias (a menudo normalizadas) se producen de forma sistemática o reiterada, y con la intención de hacer daño, a veces incluso, de forma premeditada. Cuando esto sucede, el dolor emocional tanto en la víctima como en el grupo es evidente, así como la falta de herramientas y competencias emocionales para la resolución de los conflictos por parte de estos y del agresor/a. Trabajar en prevención nos permite enfocar nuestro trabajo desde la generación de bienestar, no sólo desde la prevención de la violencia. Se trata de una perspectiva salutogénica (Aaron Antonovsky, 1987). Nosotros entendemos la salutogénesis, llevada a la educación, como la oportunidad de potenciar la propia salud y la del grupo (salud social, mental y emocio-

nal) desde una educación integral dónde cada persona pueda trabajar, a demás de la resolución de conflictos, la posibilidad de desarrollarse de forma positiva.

Consideramos que el trabajo en prevención debe ser multisectorial, a demás de trabajar directamente con el alumnado (infancia y adolescencia) es necesario potenciar la formación de profesionales y el acompañamiento a las familias. Sólo así podemos conseguir y promover una atención integral que ayude a generar más bienestar y menos violencia.

¿Cuál es nuestro marco de referencia?

El trabajo de la Asociación ha crecido gracias al trabajo en el terreno, la propia retroalimentación dentro del equipo y, las aportaciones de diferentes ramas de la pedagogía y la psicología tales como la educación emocional, educación en y con valores, educación para la salud, psicología Gestalt y psicología positiva, entre otras. SEER promueve el aproximamiento de los procesos de crecimiento y desarrollo personal a la educación, eso implica la promoción del bienestar para prevenir la violencia con herramientas tales como la psicología positiva y el fluir (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Dentro de los talleres con alumnado es necesario trabajar el desarrollo de las propias fortalezas personales para poder prevenir el maltrato y promover hábitos saludables a nivel de relación. Utilizamos también un conjunto de herramientas originadas en las psicologías sociales y humanistas que permiten la auto-observación y autocrítica, el cuestionamiento de pautas sociales y la reprogramación psicoemocional. Una de las herramientas básicas que mueven y ayudan a que podamos realizar este trabajo es la Educación Emocional (Bisquerra, 2008, 2009). Tomamos el modelo de competencias emocionales GROPE y lo adaptamos a la educación que llevamos a las aulas. Se trata de un acotamiento a nivel de competencias ya que trabajamos con tres: Consciencia Emocional, Elección Personal y Responsabilidad Individual (ver Tabla 1).

Tabla 1. Extraído de Associació SEER (2011). Intervenció pilot de promoció de la salut emocional en els centres d'ensenyament secundari. Hospital de la Esperanza.

Aplicación seer en educación - Competencias emocionales

Consciencia Emocional	<i>¿Qué sientes cuando...?</i> Competencia → Consciencia Emocional
Elección personal	<i>¿Cómo quieres actuar?</i> Competencia → Regulación Emocional / Autonomía Emocional
Responsabilidad individual	<i>¿Qué puedes hacer al respecto?</i> Competencias → Competencia Social / Comp. per a la vida y el Bienestar

Dentro de este marco de referencia creemos necesario volver a remarcar la metodología (VRT) ya que consideramos que es uno de los factores más importantes y más trabajados dentro del equipo, nos ha permitido llevar la educación emocional a procesos de aprendizaje y desarrollo personal dentro de los contextos educativos tanto en infancia y adolescencia como en la formación de profesionales y la familia.

Objetivos y Perspectivas

El trabajo que presentamos, en su mayoría, es una exposición de experiencias y visiones en relación al trabajo de promoción del bienestar para la prevención de la violencia principalmente. Dentro de ese trabajo podemos definir objetivos claros más allá de querer potenciar la propia salud y la del grupo.

Los objetivos de nuestro trabajo en prevención de Bullying son:

Mostrar la Educación Emocional como un activo para la prevención, detección y actuación en casos de acoso.

Fomentar y promover el bienestar mediante herramientas de educación emocional.

Promover el desarrollo de las competencias personales y sociales necesarias para facilitar la resolución pacífica de los conflictos.

Prevenir situaciones de acoso escolar trabajando las fortalezas personales y las del grupo.

El papel de la Educación Emocional en la Prevención de la Violencia

La educación emocional es la herramienta básica para acompañar y facilitar el aprendizaje de estrategias que permitan la gestión de los estados emocionales negativos que nos aproximan a elegir la violencia como resolución momentánea de los conflictos personales o sociales. La resolución real pasa por transformar en bienestar lo que en algún momento pudo ser un potencial foco de conflicto. Se trata de trabajar en torno a los factores de protección, no sólo ante los factores de riesgo en relación al acoso o el abuso. Como estrategia pedagógica y buenas prácticas, creemos que la educación emocional debe llevarse a cabo de forma transversal en todo contexto formativo.

Gracias a esa transversalidad nos permitimos afirmar que podemos potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional a nivel personal y colectivo, consiguiendo individuos y sociedades más sanas y felices. Ese proceso de bienestar se encuentra en continua transformación, por ello precisa que la educación sea un trabajo con consciencia, a veces premeditada y siempre responsable. Debido a que siempre se aprende pero no siempre se educa, nuestro trabajo en formación debe promover una educación que promueva un aprendizaje activo, significativo, y que permita avanzar a la persona en su proceso de vida.

Si la educación debe conseguir esos objetivos, las herramientas de la pedagogía de las emociones deben ayudar a alcanzarlos. Utilizamos esa pedagogía como una aliada, siendo la base del trabajo y del desarrollo de competencias. A través de diferentes dinámicas y actividades podemos generar consciencia de las emociones que se suceden (Consciencia Emocional) para poder elegir cómo actuar (Elección Personal), y poder hacerlo de forma responsable y consecuente con uno mismo y el entorno que nos rodea (Responsabilidad Individual) (*ver* Tabla 1). Aprender a realizar estos pasos nos ayuda a disminuir los factores de riesgo que facilitan la aparición de conductas y situaciones de violencia dentro de las aulas.

La violencia es una elección, para nosotros/as la opción positiva es el bienestar. Por tanto en algún punto del camino, el proceso de gestión es una clave de gran importancia para el desarrollo o no de dicha violencia. Socialmente una respuesta emocional como la agresividad se ha equiparado a la violencia, llamando incluso agresión a lo que técnicamente es una violentación. Esta normalización ha conseguido sutilmente que en algunos casos no nos permitamos sentir la agresividad, dejarla fluir y transformar.

Tabla 2. Extraído de Associació SEER (2013). Bullying, prevención de la violencia en el entorno de ocio y tiempo libre. Escola EFA (ACELLEC)

Tras la agresión y la violencia

Agresividad	Se trata de un tipo de expresión del estado emocional de la persona (rabia, ira, miedo, etc.) que se manifiesta en un conjunto de patrones de actividad que permiten el desarrollo adaptativo de la persona.
Violencia	Conductas o situaciones que deliberadamente o no, provocan daño o sumisión sobre un individuo, una colectividad o uno mismo/a. "Todo aquello que nos hace sentir mal es posible, sino probable, que haya sido violencia"
Maltrato	Trato vejatorio que ocasiona daño o perjuicio de forma reiterada, sea premeditado o no.

Haciendo referencia desde la neurociencia a la neuroplasticidad cerebral (Maguire et al, 2000), las personas que a menudo se comportan de forma violenta, o que utilizan la violencia como reacción habitual en la interacción con su entorno, han mielinizado canales neuronales que facilitan el acceso a esas conductas. Creemos que con deseducación y educación podemos aprender a desmielinizar dichos canales para aprender nuevas vías de acción y de respuesta. En este sentido, la educación emocional es la clave fundamental que nos permite acceder a esas nuevas vías de resolución positiva y sin violencia.

El papel de la Psicología Positiva en la Promoción del Bienestar

La ciencia de la Psicología Positiva hace referencia al estudio de las emociones positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos y previenen o reducen la incidencia de la psicopatología. En ese trabajo de mejora de la calidad de vida, la promoción significa trabajar todo lo que se considere necesario tanto a nivel emocional como a nivel de fortalezas personales con el fin de desarrollar cada vez más nuestro bienestar.

La razón principal por la cual trabajamos la promoción del bienestar para prevenir el Bullying es poder acompañar a la comunidad en el desarrollo de las habilidades necesarias que puedan sostener el crecimiento de seres humanos empáticos y asertivos/as dentro de esta sociedad. No creemos en perfiles ni de agresores/as ni de víctimas, creemos en realidades y situaciones emocionales que nos unen como individuos reales, y en cómo, las habilidades que desarrollamos y el uso que les damos cuando interactuamos con la sociedad, puede conseguir que dejen de sucederse situaciones de violencia dentro del marco de la educación.

Para poder llevar a cabo ese trabajo, la propuesta de Seligman y Csikszentmihalyi (2000), que promueve el estudio de las fortalezas y virtudes humanas desde una perspectiva de abierto respeto hacia el potencial humano, sus motivaciones y capacidades; nos aporta una herramienta, que trabajando en conjunto con la educación emocional, resulta básica y de gran importancia por todo su potencial. Intenta integrar la esperanza, la sabiduría, la creatividad, la mente, el futuro, el coraje, la espiritualidad, la responsabilidad y la perseverancia; que habitualmente son ignoradas o explicadas a partir de la negatividad. En su práctica es necesario entrenar la autonomía y la autorregulación, el optimismo y la esperanza en pro de la salud, constituyendo así la sabiduría, el talento y la creatividad. En realidad no son más que las condiciones que permiten la Felicidad.

La aplicación práctica de esta Psicología Positiva radica en qué, como profesionales de la educación, seamos capaces de potenciar aquellas fortalezas para las que cada uno/a este preparado/a; no se trata de hacer un esfuerzo aprendiendo nuevas formas de comportamiento, sino de potenciar aquellas cosas que hacemos con gusto y sin esfuerzo por nuestra propia naturaleza, con el fin de cultivar la felicidad y poder hacer más llevadero el ejercicio profesional y nuestro día a día. Esta felicidad se plasma en nosotros influida por características de personalidad hereditarias, circunstancias de la vida (nivel económico, edad, vida en pareja, salud, educación, etc.), y factores que dependen de la voluntad. Estos últimos constituyen el peso mayor de los tres elementos y es precisamente sobre los factores de voluntad dónde influye el desarrollo de las virtudes y fortalezas, y por tanto la educación. Es aquí dónde arropados por la pedagogía

de las emociones nos podemos permitir prevenir la violencia promoviendo el bienestar.

Desarrollo

El desarrollo de nuestra práctica profesional en relación al Bullying se centra principalmente en tres bloques de trabajo. Por una parte realizamos un gran número de talleres de prevención con alumnado, sobretodo de secundaria; por otra, tenemos la oportunidad de realizar diferentes espacios de formación de profesionales de la educación (también espacios familiares); y además, realizamos intervenciones y actuación una vez se ha detectado algún caso.

Talleres de Prevención

Antes de realizar un taller, una vez nos hemos coordinado con los diferentes centros, enviamos material para que tengan la opción de preparar la acción formativa. Aportamos recursos on-line, dosieres didácticos y material para el alumnado y el profesorado tanto en trabajo previo como posterior. Dentro del aula podemos diferenciar tres partes claras de nuestra actuación. Una primera parte la dedicamos a la concienciación, dar relevancia al fenómeno Bullying e introducir los conceptos (agresiones, efectos, causas, etc.) y los agentes que intervienen (Agresor/a, Víctima, Espectadores/as) buscando el objetivo de identificar las situaciones favorables al acoso y romper la neutralidad que siempre potencia las agresiones. En la parte central tratamos las diferentes creencias sociales que favorecen la aparición de casos de acoso y que normalizan la violencia. Y finalmente dedicamos la parte final a trabajar las diferentes habilidades personales y sociales como estrategias de promoción del bienestar desde tres perspectivas: la personal, la social y la institucional. Con el trabajo de Educación Emocional como eje transversal y una metodología dinámica y reflexiva, conseguimos el máximo aprovechamiento, por parte del alumnado y el profesorado, en relación a nuestra actuación en el aula.

Formación de Profesionales

Realizamos la formación de profesionales de la educación siempre dentro de un marco de prevención, dirigido a un gran número de profesionales relacionados con el entorno educativo. No se limita a las acciones realizadas con el profesorado de centros de educación formal, a demás de ese gran grupo de acción tenemos la oportunidad de generar espacios de formación para profesionales de la dinamización del ocio y el tiempo libre, los relacionados con la educación y el trabajo social, y la enfermería escolar, así cómo todas aquellas personas interesadas en la prevención de la violencia y la promoción del bienestar desde su ámbito personal y profesional. El trabajo realizado pretende promover los procesos personales que permiten el desarrollo de competencias

profesionales. Facilitamos la oportunidad de potenciar las habilidades de dinamización dentro de espacios educativos, acercando nuestra visión y experiencia, para que una vez fuera del contexto formativo sea posible transferir el aprendizaje, y así prevenir, detectar y actuar ante situaciones no sólo de Bullying, sino todas aquellas derivadas de la interacción entre los grupos de iguales.

Dentro de estos espacios de formación aportamos diferentes herramientas de educación emocional y psicología positiva para fomentar el desarrollo de las habilidades innatas de todo ser humano y así, colaborar con el desarrollo de competencias del profesional. Entendemos este *Desarrollo de Competencias* como <<la suma de habilidades, técnicas, conocimientos y actitudes que proporcionan al profesional la capacidad de tomar decisiones propicias para cada caso y cada situación>> Desarrollarlas es un proceso dinámico vinculado no sólo a la práctica reflexiva, sino también a la experimentación, ensayo y ejecución de dichas técnicas en los diferentes espacios de formación y la propia práctica profesional. El reto en este tipo de formación está en poder transferir dichas herramientas para que cada persona, docente o no, pueda desempeñar la función de facilitador/a de procesos educativos, a la vez que acompaña al grupo en su crecimiento y desarrollo como colectivo. Creemos en profesionales de la educación que resulten dentro de un grupo un/a igual, permitiendo el aprendizaje y proponiendo ejercicios, dinámicas, actividades, juegos... que ayuden al grupo y a sí mismo a continuar creciendo.

Intervenciones y casos

Realizar intervenciones una vez instaurado un caso es un trabajo que implica mucho respeto por las emociones que se han podido mover a causa del abuso. Es necesario verlo desde una perspectiva facilitadora para todos los agentes implicados, una perspectiva que potencie una resolución positiva dónde el problema pueda ser la oportunidad para realizar un trabajo profundo en cuestión de convivencia, comunicación y relaciones, y trabajo de competencias emocionales. La Psicología Positiva considera que las crisis son inevitables y necesarias para el crecimiento y madurez del individuo, ese crecimiento lo acompañamos y facilitamos tanto educadores como educadoras y familia.

Tabla 3. Extraído de Associació SEER (2012). Bullying, educació emocional i prevenció de la violència. Taula de Formadors.

Indicadores a observar como profesionales

Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Interacciones en el aula. - Roles adquiridos y Normas de grupo. - Cohesión grupal y clima del aula. - Estrategias de negociación y mediación. 	
Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Habilidades sociales. - Impulsividad y Ansiedad. - Efectos en la víctima y el agresor/a 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas personales. - Intereses y motivaciones. - Tolerancia a la frustración. - Valores y creencias.
Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Clima del centro. - Recursos materiales y profesionales del centro. - Normas y protocolos del centro. 	

Cuando detectamos un caso de Bullying muchas veces, según como se produzca esa detección, la noticia hace remover todo lo que hay alrededor. Eso significa que se produce un desajuste a nivel de convivencia, las emociones se vuelcan en lo sucedido independientemente de si las estrategias de resolución son las mejores o no. La mejora de la convivencia es un proceso cambiante que debe construirse basado en compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, fundamentalmente en la coherencia y en el esfuerzo duradero para mejorar las relaciones sociales, interviniendo directamente con el alumnado más conflictivo y buscando las causas reales y profundas que originan ciertos comportamientos inadecuados.

Tabla 4. Extraído de Associació SEER (2012). Bullying, educació emocional i prevenció de la violència. Taula de Formadors.

Ejemplos de intervención una vez detectado un caso

Castigo	Un agresor/a debe darse cuenta de que su conducta le llevará más problemas que beneficios. El castigo ha de ser significativo, inmediato, de retribución y reflexión. Todo lo que hagamos tiene y debe tener consecuencias (también lo positivo).
Refuerzo Positivo	Una conducta positiva en el aula debe ser valorada y beneficiosa. Las víctimas y los agresores/as necesitan valoración positiva.
Habilidades para la vida	Las víctimas han de ser entrenadas para afrontar las situaciones de agresión, y el <i>bully</i> (agresor/a) a gestionar la agresividad y la impulsividad.
Abrir modelos positivos de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Los agresores/as deben ser ayudados/as después del castigo. - Es necesario conocer la verdadera problemática que se esconde detrás de las conductas agresivas, ayudarle a superarla y encontrar caminos para que pueda sentir positivamente el aula o grupo. - Entrenar a nivel familiar el tratamiento de la violencia. Y en relación a la víctima, trabajar lo relacionado con la victimización. - Abrir la opción de la atención personalizada interna (el propio centro) o externa. Así pues ofrecer información de centros, organismos o entidades que ayuden a los implicados en el acoso escolar (teléfonos, asociaciones, apoyo psicológico, etc.).
Ayuda entre Iguales	En estos programas movilizamos a los espectadores/as haciéndoles partícipes de forma activa en la resolución. Consta de tres estrategias: la Ayuda, la Resolución de Conflictos, y el Consejo o la Orientación.
Liderazgo	Existen líderes naturales que proporcionan consejo, refuerzo emocional y ayudas tangibles. Es necesario identificarles, entrenarlas (prevención), e motivarlas a influir entre las partes del conflicto de forma positiva.
Círculos de calidad	<p>Un ejemplo de esos procesos de calidad son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizan una serie de entrevistas individuales, empezando por el agresor/a principal, siguiendo con el resto de agresores/as y finalmente con la víctima para que pueda expresar la problemática. - Con el premiso de la persona implicada y de los padres si es

	menor de edad, se expone el caso en el grupo, pediremos hasta un máximo de seis voluntarios/as que durante seis semanas acompañan al afectado/a para ayudarle y aconsejarle.
Mediación entre iguales	La mediación en casos de Bullying sólo puede existir si se evita el "careo" Víctima-Agresor/a. Esto se debe a que no hay una situación entre iguales cuando se ha producido el abuso. La mediación entre iguales como tal se puede llevar a cabo cuando el caso se encuentra en un punto de recuperación y sostenimiento del bienestar.

Mejorar esa convivencia escolar es el punto fundamental en el proceso educativo orientado a la construcción de una cultura de bienestar. Observamos que la intervención ante un caso de Bullying puede ser una oportunidad de generar ese bienestar, para ello claro es necesario sanar muchas heridas y realizar un elevado proceso de retroinspección que nos ayude a valorar objetiva y subjetivamente lo sucedido con el fin de hacernos crecer y mejorar como profesionales y personas.

Las herramientas que se pueden utilizar una vez detectamos un caso variaran dependiendo del grupo y de la gravedad de lo sucedido. Lo que nunca cambia es la existencia de dolor, tanto en los espectadores/a, como en la víctima o víctimas, y en la situación personal del agresor o agresora. Lo único que no debemos olvidar es que cualquier acción que pretenda colaborar en la transformación positiva de lo sucedido debe tener como objetivo un aprendizaje. Aquello que realicemos debe permitir un avance en nuestro proceso de evolución moral (Kohlberg, 1992; Segura, 2007).

En el trabajo de prevención, detección y actuación se presentan muchos momentos y reflexiones por parte de las personas que son acompañadas que nos ayudan a aprender y nos motivan para seguir trabajando. Presentamos algunas de las reflexiones generadas en los talleres que hemos realizado con el fin de fortalecer al grupo tras la detección de casos de Bullying. Se trata de reflexiones reales de alumnos y alumnas que han aportado, queriendo o sin quererlo, una razón más para que desde SEER queramos seguir creciendo.

Anna es una chica que recibió Bullying cuando cursaba la ESO, ante la pasividad de sus compañeros/as y el profesorado, al ver uno de nuestros talleres dijo:

"Ojalá esto se hubiera hecho en mi instituto, más de uno se hubiera dado cuenta de lo que me pasaba"

Pere, tras una intervención en su grupo clase, se acercó a nosotros y nos dijo:

"Gracias, hoy es el primer día que la clase ha visto que esto no podía seguir así"

Elías, de repente, se levantó de la silla y fue hacia David para decirle:

"Lo siento tío, ahora veo que algunos nos hemos estado pasando contigo"

Marta y Lorena concluyeron tras una dinámica que busca identificar los roles del acoso:

“Si cada uno vamos por nuestro lado y no nos preocupamos por los demás estamos permitiendo que pasen todas estas agresiones”.

Nos gusta creer que aunque a veces podamos hacer poco, estamos ayudando muchísimo a muchas personas, aportando nuestra luz a su crecimiento. De una forma u otra, quizá como referentes positivos/as, permitimos o dejamos ver otras realidades posibles. A veces sólo es necesario ver con un poco más de perspectiva.

Tabla 5. Extraído de Associació SEER (2012). Bullying, educació emocional i prevenció de la violència. Taula de Formadors.

Estrategias que facilitan el acompañamiento del grupo

Sentir el grupo permitiendo conocer sus factores de riesgo y de protección.

Detectar los y las líderes (positivos/as y negativos/as).

No cargarse responsabilidades que no son propias.

El conflicto es positivo, es una oportunidad.

Resolver un conflicto significa transformar las emociones negativas en positivas.

Generar espacios de aprendizaje dónde haya educación.

Fomentar una educación dónde permitamos que cada persona genere su aprendizaje desde el interior.

Valores sentidos, no teorizados.

Conseguir que las personas se generen preguntas, se cuestionen sin necesidad de cuestionarlas.

[...]

Creemos que para que un educador/a pueda realizar intervenciones en casos de acoso escolar debe sentirse preparado/a para sostener la situaciones, acompañar a un gran número de alumnos/as en un grupo clase (u otros formatos de grupos), y permitir sentir, expresar y transformar emociones. Es un trabajo que debe realizarse con responsabilidad.

Relato de Oriol, educador de SEER, sobre una de las actuaciones realizadas en 2013:

“Cuando la jefa de estudios me explicaba la situación que se vivía en 1º ESO B, yo no podía parar de pensar todo el dolor que se había generado, no sólo en la víctima, sino en todos los alumnos del grupo. Así que planteé un taller diferente a los usuales, pedí

que me organizaran dos horas seguidas, y que no se etiquetara el taller como Bullying. Durante la primera hora prácticamente hablamos del mundo, de cómo este nos influenciaba, de cómo a veces “otros” hacían acciones sin cuestionarse, de cómo era más fácil destruir que crear y, de qué generaba dolor en este planeta; poco a poco lo llevamos al terreno más cercano y conocido por ellos/as. Mi papel era permitir que no se sintieran juzgados o cuestionados, sino que sintieran reflejadas sus acciones en la sociedad que hacía un rato decían que querían cambiar. De esta forma el propio grupo se sintió preparado y con confianza para cambiar su propio mundo, reconociendo el propio dolor, y así poder gestionarlo. La segunda hora, una hora que no olvidaré por su belleza, trabajamos el sentimiento de culpabilidad con el fin de asumir la responsabilidad de todos para con todos, esto coincidía con en el objetivo de conectar con su propio bienestar. Los/las alumnos/as fueron expresando de diferentes formas cómo se sentían, poco a poco todos íbamos dando facilidades para tender puentes entre todos, recordando el compromiso de bienestar, comprendiéndose, y generando o conectando con un bienestar sin la necesidad de dañar a nadie. Sé que en dos horas no se arregla el mundo, pero ese momento fue auténtico y reparador. Es posible que el efecto en algunos alumnos se haya ido diluyendo, pues la continuidad en este tipo de trabajo es fundamental. Aún así, la profundidad de esa intervención seguro ha dejado semillas en todos/as ellos/as”

Herramientas de Prevención

Desde nuestra perspectiva la violencia no se combate con violencia, resulta más productivo tanto para el centro como para los grupos realizar un buen trabajo de prevención en cuanto al nivel primario (sensibilización), secundario (mejora de la convivencia), y terciario (resolución una vez detectado el caso). En relación al Bullying, para todos los niveles preventivos, desde la Asociación SEER promovemos tres estrategias o factores de protección que deben trabajarse a la vez, creemos que con el uso de las herramientas de cada factor de protección podemos permitir que no se produzca, o no se mantenga el acoso.

El primer factor protector, todos con un mismo grado de importancia, es la *Defensa Personal*. El uso de esta implica diferentes estrategias, una de ellas la de *Potenciar la Autoestima*, en el caso de la víctima permite afrontar mejor las situaciones que le producen daño o malestar, y ayuda a desarrollar habilidades como la resiliencia o distanciamiento emocional, necesarios para sobreponernos. También, en el caso del agresor/a, puede permitir ayudar a resolver los conflictos internos sin necesidad de la violencia.

Otra de estas estrategias de la defensa personal es, en cuestión de educación emocional, a demás del *Desarrollo de Competencias Emocionales*; facilitar el trabajo de comprensión de dos ideas claves que hemos observado a lo largo de nuestro proceso como

asociación Por un lado facilitar comprender y sentir la *Diferencia entre egoísmo y autoestima*, y por otro trabajar la *Diferencia entre alegría y felicidad*. Trabajar ambas ideas ayuda a desarrollar una vida más sana y coherente en la búsqueda del bienestar personal y colectivo.

El segundo factor de protección es la *Defensa Social*. En este observamos y entrenamos con mucha responsabilidad cuál es nuestra elección personal ante las situaciones que vivimos socialmente, como colectivo o grupo. El trabajo debe incluir la construcción de una escala de valores morales no sólo personales sino de grupo, así como las habilidades comunicativas para saber qué canales están abiertos a la hora de informar, expresar, y denunciar un abuso. Generalmente la presión de grupo es muy fuerte sea cual sea la edad, pero más si formas parte de un colectivo adolescente. Las creencias y estereotipos ya se han arraigado en la conciencia colectiva. Por ello trabajar dichas creencias es una de las prácticas imprescindibles para prevenir la violencia.

Tabla 6. Extraído de Associació SEER (2012). Bullying, educació emocional i prevenció de la violència. Taula de Formadors.

Creencias

Creencia del “Chivarse”: Trabajamos la diferencia entre chivarse y denunciar, los conceptos de broma y la repercusión emocional cuando se sucede una violencia. Es necesario sentirse apoyado/a, pues la agresión puede que no pare por sí sola.

Creencia “La víctima es débil”: La víctima no es débil, las situaciones de violencia apocan todo su ser consiguiendo que las habilidades de vida puedan verse disminuidas a la mínima expresión en algunos casos. Que no haya debilidad no significa que no exista vulnerabilidad.

Creencia de la “Perfección”: Esto permite que haya una negación de los defectos y una baja potenciación de las cualidades. En psicología positiva llamamos a eso no trabajar las fortalezas personales. Dichas actitudes no colaboran en el desarrollo de una autoestima sana, debemos permitir que cada persona pueda desenvolverse con el mayor bienestar.

Creencia “Yo no puedo hacer nada”: A veces fruto del miedo u otras de la impotencia creer que no podemos ayudar, cambiar, denunciar o escapar puede ser muy peligroso. Trabajamos el sí puedo, ya que podemos hacerlo si no sabemos que es imposible.

Normalización de la Violencia: Sentirse mal puede llegar a ser muy habitual dentro de algunos grupos de personas, tanto que existe lo que llamamos normalización de la violencia. Y es que si detectamos emociones negativas debemos aprender a plantearnos que quizá se esté produciendo violencia. Esta no siempre es externa, la violencia también nos la podemos autoinfligir a nosotros/as mismos/as.

La respuesta del grupo ante rumores, burlas, insultos y amenazas puede permitir sostener el abuso de poder por parte del agresor/a o los agresores/as. Que el grupo sepa valorar cual está siendo la consecuencia de sus comportamientos y su actitud contribuye a que se mantenga o se detenga la violencia. Por tanto estamos dando poder al espectador/a, quizá devolviendo el poder que ya tiene pero que por diferentes creencias o normas no escritas ha creído perder.

Por último, la *Defensa Institucional*. Para poder usarla es necesario que el alumno/a o educador/a tenga canales abiertos de comunicación y conocimiento de los recursos existentes. En esta intervendrían distintas entidades especializadas en el acoso escolar (prevención y actuación), los quipos pedagógicos del centro (psicopedagogía, orientador/a juvenil, mediador/a, etc.), los servicios de salud (enfermería escolar y la atención sanitaria), las entidades legislativas, judiciales y las ejecutoras de la Ley (policía, abogacía, etc.), así como aquellas que prestan servicio de acompañamiento telefónico del menor y proponen o derivan según las necesidades de cada caso.

Agentes implicados en el acoso

Uno de los agentes implicados más importantes es la víctima del acoso (una o varias), se encuentra en una situación de sufrimiento o perjuicio por miedo y/o pánico a su maltratador/a (Bully) debido a las acciones que este lleva a cabo. En algunos casos, se posiciona en desventaja, lo que puede generar la posibilidad de que el resto de compañeros/as permanezca pendiente de él o de ella, y por tanto, creer que ese lugar le da ciertas desventajas reales (indefensión aprendida). La víctima NO es débil, a veces simplemente puede estar en un momento vulnerable de su vida, quizá le falta desarrollar habilidades para sobreponerse ante el maltrato, poder comunicarlo y sanar el dolor que le produce. Aunque en la víctima la situación de acoso pueda hacer que se convierta en más vulnerable y más cerrada, afrontarlo colabora en trabajar su gestión emocional, su autoestima, reafirmación personal, habilidades sociales y destacar su derecho y responsabilidad para con su propio bienestar.

En el caso del agresor/a, igual que con la víctima, no creemos en un perfil concreto. Quizá no todos/as agreden por falta de modelos de interacción positiva, quizá no todos son propensos a actos delictivos, etc. Podemos observar que muchas veces agreden sin mostrar irritación, impulsividad ni intolerancia, incluso no todos necesitan imponerse por fuerza o amenazas aunque siempre hay abuso de poder. Hay perfiles de agresores que proyectan en sus víctimas sus propios problemas, otros que reproducen un modelo sistémico, también aquellos que siendo víctimas reproducen el rol del agresor/a. El trabajo directo con las personas que ejercen la violencia contra otras, es decir, los agresores o agresoras; nos puede aportar la oportunidad de permitir el crecimiento y desarrollo interno de los mismos. A partir de esas situaciones reales de violencia se

puede generar entornos de aprendizaje y formación emocional. Por ejemplo, el agresor/a podría llegar a preguntas tales como:

¿Me siento bien haciendo sentir mal a otra persona? ¿Qué emociones siento? ¿Durante cuánto tiempo mantengo esas emociones? ¿Y a medio plazo? ¿Si tengo esa necesidad de sentirme bien haciendo eso, es que en general me siento mal? ¿Si no tengo la necesidad porqué lo hago entonces? ¿Si me quiero sentir bien, hay otras formas? ¿Cuáles? ¿Y mantener el bienestar es posible con esas otras formas?

“Nadie nace odiando. El odio nos obligamos a aprenderlo, en cambio el amor es mucho más natural para el ser humano” Nelson Mandela

Por otra parte, los espectadores/as son aquellas personas que de forma activa o pasiva contemplan la agresión/es o la violencia. En el caso de la pasividad, estos pueden elegir callar por miedo o por supuesta indiferencia, de forma activa pueden sostener y ayudar a la víctima o permitir la agresión e incluso colaborar en ella de forma consciente de la violencia, tiene que haber un trabajo a nivel de habilidades y de valores. Son muchas las posibilidades, para todas ellas lo que está claro es que es necesario que dentro del proceso personal de quienes podemos ser observadores. Realizando un trabajo de visibilización y concienciación de las propias actitudes y las emociones sentidas por todas las partes, finalmente el/la espectador/a puede cuestionar sus propias creencias, pensamientos, el grado de afección, el clima emocional generado, la capacidad de transformación o influencia en ese clima, e incluso tener el mismo aprendizaje que agresores y víctimas.

Discusión

En este artículo hemos presentado las bases de actuación de la Asociación SEER en su práctica profesional en relación a la prevención del acoso entre iguales, fenómeno conocido como Bullying, y su relación con la Educación Emocional y el reconocimiento o conexión con el propio bienestar individual y grupal desde la Psicología Positiva. Acercamos el crecimiento personal a la educación formal y no formal. Desde 2004 hemos realizado cerca de 1.000 talleres en las aulas de secundaria en su mayor parte, pero también en primaria y otros entornos educativos. Unos 25.000 alumnos se han beneficiado de estas formaciones, al igual que los diferentes profesionales de la educación como profesorado, monitores/as y directores/as de “ocio y tiempo libre”, técnicos/as de juventud, integradores/as sociales, o profesionales de la salud; a demás de las familias en diferentes espacios de AMPAS y AFAS, entre otros.

Es necesario trabajar para el empoderamiento, como objetivo común de bienestar, de todos los agentes implicados, especialmente del espectador/a. A través de nuestras acciones y con la aplicación SEER de las Competencias Emocionales, promovemos el

Bienestar cómo camino y meta a la vez, tanto individual como grupalmente, y potenciamos que el alumno/a concencie su momento actual, reconozca su propia capacidad para escoger el bienestar cómo una opción personal, y pueda entrenar acciones responsables para entrar en coherencia con las decisiones tomadas. La manera para conseguirlo es a través de una metodología vivencial y reflexiva que permita una transferencia a los contextos reales fuera de los espacios de formación, esa metodología es VRT (Vivencia - Reflexión - Transferencia).

El enfoque SEER remarca la importancia de la Educación Emocional para el Bienestar como eje transversal y curricular en todas las formaciones, promoviendo el desarrollo de las Competencias Emocionales y las habilidades que las conforman. En relación a la violencia, consideramos que todas son psicológicas y que la taxonomía debería clasificarlas en físicas, verbales y sociales (directas o indirectas); la afectación psicológica (salud mental y salud emocional) se hace latente en víctima, agresor/a y espectadores/as. La visión de la educación en procesos de prevención de la violencia y promoción del bienestar resurge cómo la oportunidad para descubrir y desarrollar cada ser. El papel del educador/a en ese proceso es y debe ser el de acompañante y facilitador/a de aprendizaje y salud.

Bibliografía

Aaron Antonovsky (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*.

Associació SEER (2011). Intervenció pilot de promoció de la salut emocional en els centres d'ensenyament secundari. Hospital de la Esperanza.

Associació SEER (2012). *Bullying, educació emocional i prevenció de la violència*. Taula de Formadors

Associació SEER (2013). *Bullying, prevención de la violencia en el entorno de ocio y tiempo libre*. Escola EFA (ACELLEC).

Bisquerra R (2008). *Educación Emocional y Bienestar*. España: Wolters Kluwer

Bisquerra R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.

Consejería de Trabajo y Política Social (2007). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Región de Murcia (Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia)*. [En línea]] Disponible en:

http://www.carm.es/ctra/cendoc/documentos/2007_maltratoeducacion.pdf

[Consulta: 15 de febrero 2014]

Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Linde A (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una Utopía Realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22. .

Maguire, Gadian, Johnsrude, Good, Ashburner, Frackowiak, Frith (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proc Natl Acad Sci USA*, 97, 8: 4398-440. [En línea], Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC18253/> [Consulta: 13 de Febrero 2012].<http://www.habilidadesparalavida.net> [Consulta: 15 de Febrero 2014]

Porrini C (2013). Metodología VRT: una propuesta metodológica de educación emocional y educación en valores. Associació SEER (paper)

Segura, M (2007). El crecimiento moral, enfoque cognitivo evolutivo. Las 4 oleadas en educación.

Seligman, M.E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *Am Psychol*. 2000 Jan; 55 (1): 5-14. [Artículo en Internet: 10/05/2012] Encontrado en: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/5/>

Prevenió de la violència de gènere a secundària: disseny i metodologia d'un programa d'educació emocional

Prevention of domestic violence in secondary education: design and methodology of an emotional education program

Carme Bosch Jorba, Teresa Gutiérrez Rosado, Rosa M. Raich Escursell

carme.bosch.jorba@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum. En el present estudi s'exposa el disseny i procés d'aplicació d'un programa d'educació emocional per sensibilitzar i fer prevenció vers l'actual problema de la violència de gènere. El programa va dirigit a estudiants de quart curs d'ensenyament de secundària obligatòria, per considerar que l'adolescència és l'edat d'inici de les relacions de parella, i es pretén incidir per modificar actituds i pensaments dels mites o idees errònies dels estereotips sexistes que estan perpetuats en la societat.

El programa consta de tres sessions amb una periodicitat setmanal i pretén oferir coneixements i reflexions de les causes que provoquen les relacions abusives en la parella. Es desenvolupen competències de regulació emocional per saber resoldre els conflictes de manera assertiva i positiva, i es desenvolupen competències d'autonomia emocional per promoure relacions de parella satisfactòries.

Per assolir els objectius s'ha utilitzat una pedagogia activa amb diverses tècniques adaptades a l'edat de l'adolescència per motivar la participació de tot el grup, entre altres el debat en petit i gran grup, el teatre, la música i el dibuix.

La conclusió de l'aplicació d'aquest programa es satisfactòria, però es considera que la incidència de l'educació emocional de manera continuada i transversal en el context educatiu reforça la seva finalitat i eficiència.

Paraules clau: Prevenció, programa d'educació emocional, secundària, adolescència, violència gènere

Abstract. This study exposes the design and the process of an emotional educative programme to make youngsters aware and work on prevention concerning the present gender violence problem. This programme is aimed at 4th grade students of secondary schools within compulsory education. We consider this adolescence time, the age at which youngsters begin their relationships as couples. We intend to modify attitudes, thoughts, myths or totally wrong sexist stereotypes deeply rooted in our society.

The programme consists of three weekly sessions and intends to offer knowledge and thoughts about what causes or triggers abusive behaviours within a couple. Regulating emotional competences on how to solve conflicts in an assertive and positive way are developed. Emotional autonomous competences are carried out to promote satisfying couple relationships.

To reach these objectives, an active pedagogy has been used which has been adapted to the adolescence age in order to motivate the participation of the group, among others; debates in small and in big groups, theatre, music and drawing.

The conclusion concerning the application of this programme is satisfactory, but we consider that the application of emotional education in a continuous and transversal way in an educational context, reinforces its objective and its efficiency.

Key words: Prevention, emotional education programme, secondary schools, adolescence, gender violence.

Introducció

Sovint davant de certs problemes socials que ens envolten en les nostres vides hem tingut pensaments del tipus com: si s'hagués actuat abans, si s'hagués fet tal o qual intervenció, probablement no hagués passat. Reflexions que ens fan considerar la importància de fer prevenció universal per mitjà de l'educació emocional.

En el context educatiu, quan parlem de prevenció ens referim al desenvolupament de les competències emocionals amb l'objectiu de fer minvar la diversitat de problemes socials actuals (violència, dependències, ansietat, estrès....) i millorar el benestar personal i la convivència social (Bisquerra, 2011).

Per aconseguir una prevenció amb bons resultats és necessari aplicar les competències emocionals amb un procés continuu (Bisquerra, 2003), que estigui present en totes les matèries acadèmiques i en les tutories (Bisquerra, 2012). I per augmentar l'efectivitat de la prevenció dins de l'espai educatiu, és aconsellable fer-la junt amb tota la comunitat educativa: alumnes, equips docents, mares i pares, (Díaz-Aguado, 2009; Garrido i Casas, 2009).

La prevenció de les relacions abusives en diferents àmbits i de manera continuada reforça la seva finalitat, i ajuda a formar persones amb autonomia (sense dependències emocionals), amb criteri propi (sense la influència dels estereotips socials), amb capacitat de regulació emocional (sense recórrer a la violència de cap tipus), i d'estimular comportaments saludables.

Per tant, per ajudar a prevenir i trencar la reproducció intergeneracional del sexisme i la violència, un mitjà òptim és l'adquisició de competències emocionals (Bisquerra, 2003; Salmurri, 2004), especialment d'habilitats assertives i la millora de l'autoestima (Mora i Raich, 2005), que permetin resoldre els conflictes amb respecte mutu, dignitat i de manera pacífica (Sastre i Moreno-Marimon, 2002).

Problema violència de gènere

El conflicte es pot definir com el desacord, la lluita, la incompatibilitat, o la confrontació entre dos o més interessos simultanis entre dos o més parts, que algunes vegades condueixen a un estat de tensió emocional responsable d'estats d'ansietat i comportaments impulsius (Vinyamata, 2001). En general els conflictes formen part de la nostra vida i si s'analitzen i utilitzen per aprofundir en les causes que els provoquen, poden ser un motor de canvi (Sastre i Moreno-Marimon, 2002).

Pel que fa a la violència, s'ha de fugir del clàssic mite de la violència física. *"Encara que es tendeix a definir la violència com l'ús agressiu de la força per part d'individus o grups en contra d'altres individus o grups, hi ha altres formes d'agressivitat no física (verbal, simbòlica, moral) que poden fer més mal. A més, la violència no es limita a l'ús de la força, sinó més aviat a la possibilitat o amenaça d'usar-la (el que reflecteix les relacions de poder vigents en una determinada societat) "* (Ferrándiz i Feixa, 2005: 212).

Els moments actuals de crisi econòmica també comporten una crisi en la salut emocional, especialment, en l'augment de les conductes violentes (agressions, robatoris, maltractaments...). Conductes que són manifestacions d'emocions negatives com la ira, la ràbia, l'odi..., (Bisquerra, 2003), que sense la capacitat de regular-les es converteixen en crits, insults, cops, petades, punyalades.... etc, (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006). Situacions que posa de manifest la importància d'aplicar mesures preventives universals a la població en general, especialment per mitjà de l'educació emocional (Bosch-Jorba, 2012).

En el context científic, en general, es parla de tres formes de relacions abusives o violència en la parella: la física, la sexual i la psicològica (Díaz-Aguado, 2008). Durant molt de temps les dues primeres van despertar més interès en el col·lectiu d'investigadors/es i professionals, però actualment s'estan fent nombrosos estudis vers la violència psicològica, en els quals diferents autors/es plantegen que l'abús psicològic sol ser el més freqüent i sovint precedeix al desenvolupament de l'abús físic (Díaz-Aguado, 2008; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary i González, 2007).

Actualment la violència de gènere es considera un problema de salut mundial per les seves serioses repercussions (Ellsberg, Jansen, Heise, Watts i Garcia-Moreno, 2008; Organització Mundial de la Salut, 1998). En els darrers anys a Espanya el total de víctimes mortals des de l'any 2003 al 2013 ha estat de 710 dones mortes per part de les seves parelles o exparelles. Durant el passat any 2013, el percentatge de la franja d'edat més elevada ha estat de dones entre 31 i 40 anys amb un 34,6%, seguida de dones encara més joves entre 21 i 30 anys amb un 21,2%. (Font: *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*, 2014).

Adolescència a l'educació secundària

Els conflictes que es viuen en la convivència del dia a dia en un centre escolar de secundària són diversos i de diferents tipologies de violència. La informació del recent estudi publicat *“Diagnosi sobre les violències que afecten les persones joves”* (Berga, Sáez, Fàbregues i Meneses, 2013) destaca que el 18,5% de joves de secundària enquestats el curs 2004-2005 (Enquesta a la joventut de Catalunya 2012), varen ésser víctimes d'una agressió durant aquell mateix curs, contemplant la violència física o psicològica. Analitzant aquestes respostes segons el sexe, s'observa que les noies, en comparació amb els nois, concentren una part considerable de les agressions amb “violència verbal” (62,2% enfront de 44,1%). En canvi, els nois superen a les noies en totes les situacions de violència física que abasta el 55,9% dels casos masculins, enfront del 37,8% dels femenins.

Fer prevenció de les relacions abusives a l'edat de l'adolescència significa anar a l'arrel del problema, i actuar per reduir la problemàtica i les conseqüències que ocasiona l'abús dins de la parella. L'adolescència és un període de desenvolupament caracteritzat per canvis importants en les relacions interpersonals. La independència que els i les adolescents obtenen dels seus pares, mares i altres familiars adults, està generalment acompanyada per un augment en les relacions d'amistat amb altres joves i en alguns casos també per l'inici de les relacions amoroses. Aquestes relacions socials i afectives constitueixen contextos importants per a l'exercici d'habilitats socials ja apreses durant la infància i per ser una font experimental per desenvolupar-ne de noves (Musitu, Buelga, Lila, i Cava, 2001).

A l'adolescència la personalitat s'està consolidant, i per tant són més vulnerables a caure en el parany de l'amor romàntic, de les relacions problemàtiques i dependents. Per tant considerem fonamental fer prevenció del problema de la violència de gènere en aquesta edat, per la incidència en pal·liar els possibles factors de risc des de l'arrel, i al mateix temps promoure relacions de parella satisfactòries i amb igualtat (Bosch-Jorba, 2012; Hernando 2007).

L'educació emocional

En el transcurs de la vida tota persona busca el seu benestar personal i social (Bisquerra, 2003). Contínuament experimentem i aprenem coneixements, comportaments, valors..., d'una manera conscient o inconscient (Agulló, Filella, García, López i Bisquerra, 2010). Per tant l'educació emocional ha de tenir un paper important durant la vida de les persones i sobretot en tots els nivells del currículum educatiu com a treball transversal (Bisquerra, 2012).

L'objectiu principal de l'educació emocional consisteix en desenvolupar les competències emocionals (Bisquerra, 2003), que són un constructe ampli que inclouen diverses microcompetències:

- Consciència emocional: És el primer pas fonamental per desenvolupar totes les competències emocionals. Significa aprendre a tenir consciència de les pròpies emocions, saber donar-li nom, comprendre les emocions dels demés.
- Regulació emocional: Capacitat d'expressió emocional apropiada, saber regular les emocions (ira, ansietat, ràbia....), habilitats d'afrontament, i autoregulació de la intensitat i durada de les emocions.
- Autonomia personal: inclou conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal com l'autoestima, l'automotivació, l'autoeficàcia emocional, responsabilitat, actitud positiva, anàlisi crítica de les normes socials, i la capacitat de resiliència.
- Competència social: Consisteix en saber interactuar de manera adient amb els altres amb bon domini de les habilitats socials bàsiques, respecte, practicar la comunicació receptiva i expressiva, saber compartir emocions, comportament prosocial i cooperatiu, assertivitat, analitzar, prevenir i tenir creativitat en la recerca de solucions davant els conflictes.
- Competència per a la vida i el benestar: Assolir capacitats per actuar amb comportaments apropiats i responsables per afrontar amb satisfacció els reptes del dia a dia. Saber fixar objectius adaptatius, decisions correctes i en el moment precís, si és necessari saber buscar ajuda i recursos externs, practicar la ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa. Assolir el benestar emocional i transmetre-ho amb les persones que interactuem del nostre entorn.

Podem entendre les competències emocionals com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals (Bisquerra, 2003). El desenvolupament de les competències emocionals són necessàries per garantir una millor qualitat de vida i benestar en l'àmbit intrapersonal i interpersonal.

Des de la neurociència es considera que tota decisió és racional i emocional alhora, per tant els dos centres cerebrals, emocional i racional (Mora, 2009), obren noves possibilitats de cara a una educació que integri la intel·ligència cognitiva i l'emocional (Sastre i Moreno-Marimon, 2002).

Objectius de l'estudi

En aquest estudi presentem el disseny i metodologia d'un programa d'educació emocional amb el títol "*L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*" amb la finalitat

de sensibilitzar i fer prevenció a l'adolescència, vers l'actual problema de la violència de gènere.

En concret els objectius específics són:

Dissenyar un programa d'educació emocional per secundària.

Sensibilitzar i fer prevenció entorn el conflicte de violència de gènere a l'adolescència.

Oferir competències emocionals de regulació i autonomia emocional.

Desenvolupament del programa d'educació emocional

La idea de dissenyar un programa de prevenció de les relacions abusives en la parella sorgeix davant l'augment de casos de violència de gènere, amb la finalitat de sensibilitzar a l'alumnat de quart d'educació secundària obligatòria per fer minvar la problemàtica vigent.

L'èxit dels programes educatius s'expressa pel disseny rigorós d'objectius, continguts, metodologia, material didàctic i tècniques d'ensenyament, així com pel fet que estigui ben adaptat a les característiques de la població destinatària (Díaz-Aguado 2008). Tinent en compte aquests factors, s'ha dissenyat el programa educatiu de prevenció de relacions abusives en la parella amb el títol *L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?* dirigit a alumnes de 4rt de secundària amb una pedagogia basada en l'educació emocional.

El programa inicial contempla sis sessions però amb el pressupost i disponibilitat real per la seva aplicació, finalment els continguts s'han hagut de compactar en tres sessions de dues hores cada una, amb un total de sis hores. Aquesta situació ens comporta a fer un disseny molt elaborat del contingut de cada sessió, per aconseguir fer una sensibilització contundent i eficient. L'equip educatiu que porta a terme les activitats valora moltíssim l'oportunitat de poder intervenir amb adolescents per sensibilitzar i fer prevenció del problema de les relacions abusives. Així com oferir eines per desenvolupar les competències emocionals, en concret de regulació i autonomia emocional.

Taula 1. Característiques del programa d'educació emocional

Modalitat	Nº Sessions	Periodicitat	Total hores
Grup aula	Tres	Setmanal	3 dies x 2h = 6h

Cal destacar la característica que les sessions es fan amb una periodicitat setmanal, fet que permet a l'alumnat anar assimilant i reflexionant sobre els nous coneixements adquirits. Paral·lelament també permet a l'equip docent poder analitzar els comentaris i

actituds observades en els joves participants. Aquesta supervisió té per finalitat preparar per la sessió següent estratègies d'intervenció adaptades a cada grup, segons les problemàtiques específiques detectades.

Objectius específics del programa educatiu

El programa educatiu té com a finalitat general fer prevenció de les relacions abusives en la parella, amb els objectius específics següents:

- Sensibilitzar als i les adolescents participants sobre la violència de gènere i les relacions abusives en la parella.
- Oferir als i les adolescents participants coneixements i reflexions de les causes que provoquen les relacions abusives en la parella.
- Oferir als i les adolescents participants competències de regulació emocional per aprendre a rebutjar la violència i saber resoldre els conflictes de parella de manera assertiva i positiva.
- Oferir als i les adolescents participants competències d'autonomia emocional per fomentar actituds personals que promoguin les relacions de parella satisfactòries, igualitàries i de respecte mutu.

Contingut del programa d'educació emocional

El programa d'educació emocional “*L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*”, consta de tres parts. Cada part la configura una sessió educativa de dues hores de durada, amb metodologies i dinàmiques engrescadores a l'edat de l'adolescència, que provoquen la participació i la reflexió de la temàtica de les relacions abusives.

A continuació expliquem algunes de les activitats que es desenvolupen en el programa.

1a Part: Situar-nos i començar a conèixer les nostres actituds

Per prendre consciència de les actituds personals introduïm el debat sobre la influència dels mites actuals de la nostra societat i fem reflexió, entre altres, entorn el mite de “la mitja taronja” que inicialment ens porta a pensar que som una meitat a la recerca de l'altra meitat que ens complementa. Al final arribem a la reflexió que encara que amb mancances, som “unitats senceres” que hem de responsabilitzar-nos de la pròpia felicitat i benestar. En aquesta primera sessió a més del debat inicial, que ja ens indica quins pensaments i idees tenen els joves del grup, s'aplica una activitat de definició de paraules clau de la temàtica de relacions abusives en la parella, i un qüestionari.

Activitats que expliquem a continuació.

Atreveix-te a definir:

Aquesta activitat consisteix en definir i reflexionar entorn de diferents conceptes de les relacions de parella. Pretén oferir coneixements i que els adolescents aprenguin a

identificar els conceptes de gènere, prejudicis, amor, violència, relacions abusives, emocions, enamorar-se, sexe, discriminació i estereotips.

Per desenvolupar l'activitat primer es fan les definicions individuals per escrit. A continuació s'organitzen grups d'uns cinc alumnes per compartir i debatre les diferents opinions. Finalment fem un debat conjunt amb tot el grup, i com a resum final s'escriuen les idees principals de cada paraula en un mapa conceptual a la pissarra.

Termòmetre de l'amor:

És un qüestionari amb vint preguntes amb tres possibles respostes sobre reflexions del comportament i actituds personals en les relacions amb la parella en diverses situacions quotidianes de l'adolescència. S'ha adaptat l'activitat del dossier didàctic "Projecte d'educació en Valors" (Institut Municipal d'Educació, Ajuntament de Barcelona), modificant el llenguatge sexista a llenguatge igualitari. Quan es planteja l'activitat proposem que responguin tant si tenen parella real, o en cas contrari, que pensin com actuarien si tinguessin una parella imaginària.

Exemple de pregunta:

Quan discutim: a) s'enfada i comença a cridar. b) al final sempre ho solucionem. c) acabo donant-li la raó.

Al finalitzar el qüestionari donem el barem de puntuació per cada resposta, i amb la suma dels punts l'alumnat pot saber l'estat del seu termòmetre del grau de salut de les seves relacions reals o imaginàries.

2a Part: Diferències entre l'amor romàntic idealitzat i la realitat de les relacions de parella

Aquesta segona part pretén fer reflexionar entre l'imaginari del món romàntic i la realitat en el dia a dia de les relacions de parella, a través de fer visible els estereotips actuals entorn les relacions de parella entre dones i homes. Estereotips que els adolescents senten en algunes cançons de moda o en pel·lícules que reproduïxen les mateixes històries i rols de molts contes de prínceps herois, i de dones submises.

En aquesta la segona sessió es treballen tres activitats: els estereotips en la música que expliquem a continuació, l'amor romàntic a través dels contes i descobrim la realitat, dels quals fem una breu explicació.

Estereotips en la música:

Es treballa la detecció del sexisme, de la presència d'estereotips de gènere a les lletres de dues cançons que fan referència al fenomen de la violència de gènere. Per aquesta activitat hem triat la cançó "Encadenada a ti" de la cantant Chenoa, i la cançó "Malo" de la cantant Bebe. L'objectiu és que observin com les cançons poden fomentar certs

comportaments violents i aprenguin a ser més conscients de la realitat que els envolta, i sobretot a desenvolupar una actitud crítica i de rebuig de la violència.

En el dossier didàctic complementari es plantegen diverses preguntes per facilitar l'anàlisi del contingut de les lletres, com per exemple:

- Quin tipus d'amor es descriu en la cançó?
- Quines emocions sent la protagonista?

Aquesta activitat finalitza amb la realització d'un dibuix en el qual l'alumnat ha d'interpretat el significat de la cançó després d'escoltar-la. La realització del dibuix ha estat crucial per constatar la seva visió dels estereotips, de les causes i les conseqüències de la violència de gènere. Aquesta tècnica ha facilitat la implicació dels alumnes menys participatius en els debats i ha estat molt útil per manifestar sentiments i emocions de les causes i conseqüències que pateixen les víctimes directes (dones) o indirectes (fills/es) de violència de gènere.

A continuació fem una breu descripció de les altres dues activitats que es treballen en aquesta segona part del programa.

L'amor romàntic a través dels contes.

S'analitza i es reflexiona entorn els estereotips que s'han creat de l'amor romàntic en els contes infantils, i com es perpetuen a la societat per mitjà de la publicitat, al cinema, etc..

Descobrim la realitat.

Es treballen competències emocionals per a la resolució de conflictes. Anàlisi de conductes, conseqüències i resolució assertiva.

3a Part: Eines per a fomentar relacions de parella satisfactòries

En la tercera sessió del programa d'educació emocional "*L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*", es pretén consolidar els coneixements impartits de de l'inici, i oferir activitats dirigides a assolir o reforçar la capacitat de regulació i autonomia emocional.

La darrera activitat del programa amb el nom "*M'agrada que m'estimin*", es realitza amb la tècnica del teatre i consisteix en crear i representar en grups de cinc o sis alumnes, les dues tipologies contraposades de relacions de parella: una relació de parella abusiva i una relació de parella satisfactòria. Aquesta activitat permet constatar d'una manera molt substancial si l'alumnat participant ha assolit els coneixements de les dues tipologies de parella, les causes que les condicionen, i les estratègies apreses per la resolució de conflictes i situacions diverses que escenifiquen de la vida quotidiana d'una parella.

A continuació fem una breu descripció de les activitats que es treballen en aquesta tercera part del programa.

Mira, escolta i aprèn.

Es treballa la qualitat en la comunicació com a base principal per una relació de parella satisfactòria.

I ara què?

Identificar les emocions i com es gestionen (passivitat, agressivitat, assertivitat), mitjançant exemples de situacions quotidianes en les relacions de parella.

Mostra la teva empatia cap als altres

Es treballa l'empatia per reflexionar sobre quines relacions es mantenen amb els companys/es, especialment en moments de dificultat.

M'agrada que m'estimin

Representació teatral d'una relació de parella satisfactòria i una abusiva, amb grups heterogenis, com a cloenda per reafirmar els coneixements assolits.

Metodologia del programa educatiu

El programa s'imparteix en les aules de quart dels centres escolars de secundària obligatòria, dins l'horari curricular, i generalment en les hores de tutoria. En total consta de sis hores, impartides amb una metodologia basada en l'educació emocional que combina diversitat de tècniques:

- Reflexions individuals escrites.
- Debats i discussió de grups.
- *Role playing* i representacions de teatre.
- Dibuix
- Anàlisi de cançons de música.

Totes les sessions s'han preparat amb diversitat de tècniques per motivar constantment l'atenció de l'alumnat i fer que el desenvolupament de l'activitat sigui participativa i vivencial. Considerem de vital importància fomentar una metodologia basada en l'educació emocional per treballar la prevenció de les relacions abusives, ja que les emocions formen part de la nostra vida, justifiquen les nostres accions, intervenen en la concreció de les expectatives, en la presa de decisions, en l'adquisició de coneixements, l'estratègia de resolució de conflictes, l'exploració d'alternatives o el pensament reflexiu .

A més de la diversitat de tècniques que s'han utilitzat, en tot el procés de l'aplicació del programa s'ha tingut en compte la utilització del llenguatge igualitari (no sexista),

tant en el llenguatge emprat per les formadores durant les sessions del programa com en el contingut del material didàctic. Considerem que l'ús del llenguatge igualitari és un primer nivell de consciència per fomentar les relacions igualitàries entre noies i nois. En l'elaboració i l'aplicació del programa també s'ha volgut transmetre el valor del "respecte" vers la diferent tipologia de relacions de parella, i s'ha emprat l'expressió *relació de parella* sense especificar entre noia-noi, noia-noia o noi-noi.

Com a complement del programa educatiu de prevenció de relacions abusives en la parella s'ha elaborat el material didàctic amb el mateix nom *L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?* (Alvaro, Bosch, Fernández, Gombau, 2007). Material didàctic que va dirigit a l'alumnat de 4rt de secundària, i consta de tres capítols amb un total de 36 pàgines en format petit, amb els continguts del programa:

- 1a part: Situar-nos i començar a conèixer les nostres actituds.
- 2a part: Diferències entre l'amor romàntic idealitzat i la realitat de les relacions de parella.
- 3a part: Eines per a fomentar relacions de parella satisfactòries.

Conclusions

Considerem que la prevenció per mitjà de l'educació emocional és la millor eina per evitar o fer minvar les diverses problemàtiques de la societat actual.

Si fem una mirada ràpida a l'evolució de la humanitat podem veure una gran evolució a nivell tecnològic, però pel que fa a l'evolució de les emocions seguim igual que fa milers d'anys, amb conflictes que es desencadenen per les mateixes causes d'odi, ràbia, poder o enveja, entre altres, i que contínuament provoquen en tot el món situacions de guerra, injustícia i desigualtat (Salmurri, 2004).

Disseny d'un programa d'educació emocional de prevenció de la violència de gènere

El programa d'educació emocional "*L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*" va dirigit específicament a estudiants de quart d'educació secundària obligatòria amb la finalitat de fer prevenció de les relacions abusives en la parella a l'edat de l'adolescència. Algunes de les activitats també es poden utilitzar per treballar les relacions interpersonals (entre iguals, joves i adults...), per millorar les competències socials en general. El conjunt del programa es fonamenta en l'educació emocional amb una aplicació pràctica d'un total de sis hores, amb dinàmiques participatives, i un dossier didàctic complementari. Destaquem el bon funcionament de la pedagogia activa molt participativa, amb diversitat de tècniques individuals i grupals (teatre, debat, música, dibuix...) que afavoreixen mantenir l'atenció de tot el grup, crear un clima de reflexió, debat i interès en participar.

Sensibilitzar i fer prevenció entorn el conflicte de violència de gènere

L'aplicació del programa d'educació emocional ha estat un èxit amb tots els grups que s'ha impartit (21 grups en el curs 2007-08, i 10 grups en el curs 2010-11) amb un total d'uns 750 alumnes de la ciutat de Manresa (amb al suport de l'Ajuntament de Manresa i l'Institut Català de les Dones). Part de l'efectivitat de la tasca preventiva del programa ha estat la meticulosa metodologia molt ben estructurada, partint de la reflexió individual, passant per diverses activitats grupals, que ha significat un acompanyament a reflexionar entorn les causes i actituds que provoquen la violència de gènere, fins arribar a identificar-les. També destaquem la periodicitat setmanal de les tres sessions, fet que ha permès consolidar a l'alumnat els coneixements adquirits, i a l'equip educatiu supervisar les observacions detectades, per així poder oferir una devolució amb estratègies específiques en funció de les necessitats detectades en cada grup.

Malgrat ser un programa d'educació emocional amb la finalitat de fer sensibilització i prevenció, el resultat ha estat sorprenent atès que en el desenvolupament de les activitats s'han detectat set casos de relacions abusives en la parella. El més greu ha estat l'abús sexual d'una noia per part del seu germà, en el que es va activar el protocol de violència de gènere del municipi. Tres casos de noies que manifesten rebre abusos psicològics reiterats i amenaces per part de les seves parelles. Tres casos d'alumnes que manifesten viure situació de violència de gènere en el nucli familiar per part del seu pare i la mare.

Oferir competències de regulació i autonomia emocional

En les activitats desenvolupades l'alumnat ha pogut experimentar diverses vivències en format *role playing* i *debats* que han facilitat una reflexió d'estratègies per regular les emocions, saber com afrontar-les i com podem expressar-les de manera apropiada. L'aplicació del programa d'educació emocional afavoreix el procés d'autonomia emocional, especialment per fomentar l'autoestima, la responsabilitat, i l'actitud positiva i crítica.

Les pedagogia activa emprada ha afavorit la participació de l'alumnat i cal destacar que les intervencions grupals tenen una gran incidència en la reflexió de les estructures cognitives dels pensaments, i han ajudat a enriquir el ventall d'estratègies de regulació i autonomia emocional.

Conclusió final

Valorem que aquest programa d'educació emocional es pot aplicar en altres centres escolars de secundària per continuar fent prevenció del problema de la violència de gènere. Considerem que tota aportació a l'educació emocional és important, però si la seva aplicació es fa de manera contínua i transversal en totes les matèries curriculars, i

sobretot començant en les edats més primerenques, el seu resultat serà més efectiu, i garantirà una millora de qualitat de vida i benestar de la població en general.

Indiquem que aquest programa d'educació emocional forma part d'una investigació més àmplia que contempla l'avaluació de l'aplicació del programa i el seguiment d'una part de la mostra durant un any.

Bibliografía

Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López, E. i Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Alvaro, I., Bosch, C., Fernández V., i Gombau, R. (2007). *L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*. Manresa: Autores.

Berga, A., Sáez, Ll., Fàbregues, S., i Meneses, J. (2013). Diagnosi sobre les violències que afecten les persones joves. Barcelona (Spain): Departament de Benestar Social i Família (Generalitat de Catalunya).

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bosch-Jorba, C. (2012). Prevenció de les relacions abusives en la parella. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya.

Díaz-Aguado, M. J. (2008). Construir la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género en la educación del siglo XXI. En: La igualdad no es una utopía, pp. 82-91. Madrid: Thomson-Aranzadi.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud. Monográfico sobre Juventud y Violencia de Género*, 86, 31-46.

Ellsberg, M., Jansen, H. A., Heise, L., Watts, C. H., i Garcia-Moreno, C. (2008). Intimate partner violence and women's physical and mental health in the WHO multi-country study on women's health and domestic violence: an observational study. *The Lancet*, 371, 1165-1172.

Ferrándiz, F. i Feixa, C. (2005). *Jóvenes sin tregua*. Culturas y políticas de la violencia. Barcelona. Anthropos.

Garrido Genovés, V., i Casas Tello, M. (2009). La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor». *Revista de Educación*, 349, 335-360.

Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25, 325-340.

Institut Català de les Dones (2013). *Pla estratègic de polítiques de dones del Govern de la Generalitat de Catalunya 2012-2015*. Col·lecció Eines de l'Institut Català de les Dones.

Institut Municipal d'Educació, Projecte d'Educació en Valors. Unitat 1: Adolescència i canvis, com reforçar els processos d'autonomia. Consultat el 3 de novembre de 2013 a: http://www.bcn.cat/imeb/sabers_domestics/unitatcurapersonal.pdf

Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, M., i Raich, R.M. (2005). *Autoestima*. Madrid: Síntesis.

Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González, M.P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, Justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., i Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritario*. Informe de la OMS. Consultat el 4 de gener 2014 a: http://www.who.int/gender/violence/violencia_infopack1.pdf

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Sastre, G., i Moreno-Marimon, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

Serracant, P. (coord). 2013. Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència. Generalitat de Catalunya.

Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.

Satisfacción con la vida: predictores y moderadores

Life satisfaction: predictors and moderators

Núria Pérez-Escoda, Albert Alegre

nperezescoda@ub.edu

Universidad de Barcelona, East Stroudsburg University

Resum. Este trabajo presenta un estudio sobre el nivel de satisfacción general en la vida. Basándose en la literatura existente, se propone que ésta depende a la vez de la satisfacción experimentada en áreas específicas bien delimitadas y además de rasgos de personalidad intrínsecos a la persona. Concretamente se examina la hipótesis de que la satisfacción en la vida puede predecirse en base a tres variables experienciales: satisfacción en el trabajo, satisfacción con el entorno, y satisfacción con uno mismo, y una variable de personalidad: la inteligencia emocional de rasgo. Se examina también la hipótesis de que la inteligencia emocional pueda moderar la relación entre la satisfacción experimentada en esas tres áreas concretas y la satisfacción general en la vida. Para comprobar estas hipótesis se realizó un estudio con 2.185 adultos y universitarios participantes en diversos cursos en Cataluña y Aragón. Los participantes respondieron el cuestionario de satisfacción en la vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), el cuestionario de desarrollo emocional para adultos (CDE-A; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010), y un cuestionario ad-hoc para medir las variables experienciales. El análisis de regresión paso a paso (*stepwise*) mostró que las tres dimensiones parciales de la satisfacción y la inteligencia emocional explican el 53% de la varianza en la satisfacción en la vida. Sin embargo, la inteligencia emocional sólo modera la relación entre la satisfacción con uno mismo y la satisfacción en la vida. Las conclusiones ofrecen una interpretación de los resultados y sugerencias para futura investigación.

Palabras clave: satisfacción con la vida, competencias emocionales, satisfacción en el trabajo, satisfacción con el entorno, satisfacción con uno mismo, predicción, moderación

Abstract. This paper presents a study on life satisfaction. Based on the current literature, we propose that life satisfaction depends at the same time on the satisfaction experienced in specific areas and on some personality traits. Specifically, we examine the hypothesis that three experiential variables: job satisfaction, satisfaction with the close environment, and satisfaction with self, plus one personality variable: emotional intelligence predict life satisfaction. Finally, we examine the hypothesis that emotional intelligence moderates the relation between the satisfaction experienced in those three specific areas and the general satisfaction with life.

To test those hypotheses, we surveyed 2,185 adults and university participants in various courses in Catalonia and Aragon. The participants answered the Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), the Emotional Development Questionnaire for Adults (CDE-A; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010), and an ad-hoc questionnaire to measure the experiential variables. The analysis of stepwise regression showed that the three partial dimensions of satisfaction and emotional intelligence explain 53% of life satisfaction. However, emotional intelligence moderated only the relation between satisfaction with self and life satisfaction. The conclusions offer a discussion of the results and suggestions for future research.

Key words: life satisfaction, emotional competence, job satisfaction, satisfaction with the environment, satisfaction with self, prection, moderation.

Introducción

La satisfacción con la vida como campo de investigación tomó relevancia a partir de los años setenta cuando el concepto de calidad de vida evolucionó y empezó a concebirse desde una dimensión psicosocial más allá de las condiciones necesarias para una buena vida (alimentación, vivienda y cuidados médicos suficientes, entre otros). Así la satisfacción con la vida se relaciona con un sentimiento personal de bienestar o de felicidad. Se trata pues de la percepción personal sobre la propia situación en la vida partiendo de los propios objetivos, expectativas, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia (Pérez-Escoda, 2013).

Diener (1984) indicó la existencia de dos enfoques básicos a la hora de explicar el concepto de satisfacción con la vida al que equipara a los constructos de bienestar subjetivo o felicidad. El primero de estos enfoques, denominado modelo de abajo-arriba (*bottom-up*) interpreta que las personas están satisfechas porque experimentan muchas situaciones o momentos satisfactorios. En este sentido, tres áreas parecen ser de especial importancia en la predicción de la satisfacción en la vida, la satisfacción con el trabajo (Judge & Watanabe, 1993), la satisfacción con el apoyo recibido por la entorno social (Aquino, Russell, Cutrona & Altmaier, 1996), y la satisfacción con uno mismo (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005)

El segundo enfoque, denominado modelo de arriba-abajo (*topdown*), considera que la predisposición global a experimentar las cosas de manera positiva es la responsable de las interacciones particulares del individuo con el mundo. Un factor que puede predisponer positivamente a sentirse satisfecho con la vida es la capacidad de entender y procesar la información emocional, lo que llamamos inteligencia emocional. En este sentido, Freudenthaler, Neubauer & Haller (2008) encontraron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción en la vida.

Adicionalmente, es posible que los dos modelos interaccionen. Es decir, existe la posibilidad de que determinadas características personales influyan en la forma en que las experiencias que vivimos en determinados ámbitos influyan más o menos en la satisfacción en la vida. En concreto, es posible que personas con mayor inteligencia emocional interpreten de una manera más favorable sus experiencias en el trabajo, con el entorno social, o con uno mismo, y por tanto la relación entre la satisfacción en esas áreas y la satisfacción en la vida sea superior a la de aquellas personas que gozan de una menor inteligencia emocional. Por tanto el presente estudio investiga las siguientes tres hipótesis:

Hipòtesis 1: La satisfacció con el treball, la satisfacció con el suport del entorn social, y la satisfacció con uno mismo predican la satisfacció con la vida.

Hipòtesis 2: La intel·ligència emocional predice la satisfacció en la vida.

Hipòtesis 3: La relació entre las tres dimensiones de satisfacció mencionadas - en el treball, con el entorn social, y con uno mismo – y la satisfacció en la vida se ve potenciada por la intel·ligència emocional.

Método

Muestra

En el estudio han participado un total de 2.185 personas, de las cuales 1.065 (48,7%) eran estudiantes de grado y Máster de las Facultades del área de educación y psicología de diversas universidades y las 1.120 restantes eran asistentes a diversos cursos de formación relacionados con el desarrollo personal y social. El 83.8% de los participantes trabajaban al mismo tiempo que participaban en esos cursos. Todas las personas respondieron de forma voluntaria a los instrumentos. En su mayoría (80,9 %) la muestra estaba compuesta por mujeres. La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 67 años con una media de 35,29 (SD =11,27). Las tres cuartas partes de la muestra manifiesta tener estudios universitarios y en un 83,8% trabajan durante el estudio.

Instrumentos

Satisfacción en la vida. Se mide con la escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Coincidimos con Vazquez et al. (2012) en que el SWLS es probablemente la medida de satisfacción vital más citada en la literatura científica. Consiste en un conjunto de 5 afirmaciones frente a las cuales las personas deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de 7 puntos. Las buenas propiedades psicométricas de la SWLS han sido confirmadas durante los últimos veinte años y hay trabajos recientes (Pavot & Diener, 2008; Diener & González, 2011) que resumen de modo muy completo estos estudios. En ellos se ha demostrado una alta consistencia interna de la escala, con coeficientes alfa de Cronbach oscilando de .79 a .89 (Blais, Vallerand, Pelletier & Briere, 1989; Diener et al. 1985; Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). De acuerdo con el trabajo de Vázquez, Duque & Hervás (2012) existe suficiente evidencia empírica acerca de la validez de la SWLS incluso en muestras españolas (Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000). En este estudio la fiabilidad de Cronbach de la escala fue de .85.

Inteligencia emocional. Se mide con el CDE-A (Cuestionario de desarrollo emocional de Adultos, Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado

por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007), Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de Universidad de Barcelona. De acuerdo con este modelo, el cuestionario aporta información sobre las cinco dimensiones de la competencia emocional además de una puntuación global. Consiste en una Escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En su forma extensa, utilizada en este estudio, consta de 48 ítems, (7 elementos) corresponden a conciencia emocional; (13) a regulación emocional, (7) autonomía emocional, (12) competencias sociales y (9) competencias para la vida y el bienestar. Los autores del cuestionario, en un estudio anterior con una muestra de 1.537 adultos, obtuvieron una fiabilidad medida mediante el alfa de Cronbach de 0,92, para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones (Pérez-Escoda et al. 2010). En el presente estudio la fiabilidad fue del .75 para la escala de conciencia emocional, .81 para la escala de regulación emocional, .73 para la escala de competencias sociales, .73 para la escala de autonomía, .74 para la escala de competencias de vida, y .92 para la escala total.

Cuestionario de Autopercepción de Bienestar. Fue elaborado ad hoc para esta investigación con el propósito de recoger información sobre el grado de satisfacción en diferentes dominios de la experiencia vital de cada sujeto. Utiliza una escala tipo Likert de siete puntos. Tiene 10 ítems destinados a medir tres áreas de satisfacción: en el trabajo, con el entorno social, y con uno mismo. 3 ítems miden la satisfacción con el trabajo: “Me gusta mi trabajo, me realiza y me satisface”, “Estoy satisfecho/a con mi situación laboral”, y “Estoy satisfecho/a con mi nivel de estudios”. Tres ítems más miden la satisfacción con el entorno social “Estoy satisfecho/a con mi situación familiar”, “Estoy satisfecho/a con mi vida social (entorno de amigos, relaciones....)”, y “Tengo el apoyo necesario para enfrentarme a las adversidades”. Finalmente, cuatro ítems miden la satisfacción con uno mismo “Estoy orgulloso de ser como soy”, “Afronto de manera eficaz las situaciones estresantes”, “Me considero una persona inteligente”, y “Me considero una persona con una buena inteligencia emocional”. La consistencia interna de la escala en este estudio es considerablemente alta ($\alpha = .89$). Las tres escalas tienen una fiabilidad alfa de Cronbach de .75, .71, .81 respectivamente.

Resultados

Datos Descriptivos y Correlaciones

Los datos descriptivos pueden verse en la Tabla 1. Las correlaciones se detallan en la Tabla 2. Hay que destacar la fuerte correlación entre los tres tipos de satisfacción – con el trabajo, con el entorno, y con uno mismo – con la satisfacción en la vida. La inteligencia emocional correlaciona fuertemente también con la satisfacción en la vida. Todas las dimensiones de la inteligencia emocional correlacionan asimismo con los tres

tipos de satisfacción, aunque las correlaciones más fuertes se producen con la satisfacción con uno mismo.

Tabla 1. Datos Descriptivos

Variable	Total			
	Min	Max	Media	S.D.
Total Competencia Emocional (CDE-A)	2.71	9.23	6.37	1.05
Conciencia emocional (CE)	2.43	10.00	7.21	1.24
Regulación Emocional (RE)	1.46	9.62	5.75	1.35
Competencia Social (CS)	2.33	9.75	6.28	1.24
Autonomía emocional (AE)	.43	9.57	5.67	1.39
Competencias de vida y Bienestar (CVB)	19.00	90.00	65.67	10.62
Satisfacción en la vida (SV)	5.00	35.00	25.13	5.18
Satisfacción en el trabajo(ST)	3.00	21.00	16.07	3.52
Satisfacción con el entorno	3.00	21.00	16.61	2.86
Satisfacción con uno mismo	4.00	28.00	20.90	3.77

Nota. N = 2185

Análisis de Regresión

El análisis de regresión lineal mostró que las tres variables de satisfacción – con el trabajo, el entorno social, uno mismo – predicen la satisfacción en la vida (ver Tabla 3, paso 1a). El análisis de regresión también mostró que la inteligencia emocional predice la satisfacción en la vida (ver Tabla 3, paso 1b). Aunque cuando se utilizaron sus cinco componentes en vez del coeficiente total, sólo las competencias de vida predijeron la satisfacción en la vida (ver Tabla 3, paso 1c). Los tres componentes de la satisfacción y

la inteligencia emocional explicaron una proporción significativa de la varianza en las puntuaciones de satisfacción en la vida, $R^2 = .53$, $F(4,2180) = 625.14$, $p < .001$. El análisis también mostró que la edad y el nivel de estudios de los participantes predicen la satisfacción en la vida, pero ese efecto desaparece cuando se introducen las variables de satisfacción e inteligencia emocional en la ecuación de regresión. El género de los individuos no afectó significativamente los niveles de satisfacción en la vida.

Tabla 2. Correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Total CDE-A	.37**								
3. Conciencia Emocional	.25**	.70**							
4. Regulación Emocional	.29**	.87**	.47**						
5. Competencia social	.25**	.83**	.56**	.59**					
6. Autonomía	.29**	.82**	.44**	.71**	.59**				
7. Competencia vida	.47**	.82**	.54**	.64**	.58**	.63**			
8. Satisfacción trabajo	.53**	.21**	.14**	.18**	.14**	.14**	.24**		
9. Satisfacción entorno	.63**	.26**	.16**	.19**	.22**	.21**	.33**	.40**	
10 Satisfacción mismo	.54**	.49**	.35**	.40**	.37**	.41**	.47**	.40**	.54**

Note. 1 = Satisfacción en la vida

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Análisis de Moderación

Finalmente, para analizar la posibilidad de que la inteligencia modere la relación entre las variables de satisfacción parcial y la satisfacción en la vida, en el segundo paso del análisis de regresión, se introdujeron los efectos de interacción calculados multiplicando el coeficiente de inteligencia emocional por cada uno de los tres coeficientes de satisfacción mencionados. Los resultados muestran que la interacción entre la satisfacción con uno mismo y la inteligencia emocional es significativa (ver Tabla 3, pa-

so 2), lo que sugiere que el efecto de satisfacción con uno mismo en la satisfacción en la vida depende del nivel de inteligencia emocional del individuo. Por otro lado, el término de interacción no fue significativo para la satisfacción con el entorno social ni para la satisfacción en el trabajo.

Tabla 3. Regresión de la satisfacción en la vida por las variables del bienestar y la inteligencia emocional

Paso	B	B	Error Std.	Beta	t	Sig.
1a	(Constante)	.221	.523		.422	.673
	Satisfacción trabajo	.428	.025	.281	17.423	.000
	Satisfacción entorno	.738	.033	.407	22.502	.000
	Satisfacción mismo	.276	.025	.201	11.106	.000
1b	(Constante)	20.356	1.722	11.821	.000	
	Inteligencia emocional	.859	.239	.107	3.597	.000
1c	(Constante)	15.243	1.840		8.285	.000
	Conciencia	.048	.163	.009	.297	.766
	Regulación	-.099	.176	-.019	-.563	.574
	Competencia social	-.118	.172	-.022	-.685	.494
	Autonomía	-.244	.156	-.052	-1.568	.117
	Competencias vida	.194	.024	.263	8.016	.000
2	(Constante)	-12.90	1.811		-7.121	.000
	Total CDE-A	2.375	.279	.483	8.519	.000
	Satisfacción trabajo	.665	.137	.452	4.871	.000
	Satisfacción entorno	.557	.163	.307	3.420	.001
	Satisfacción mismo	.673	.117	.490	5.743	.000
	Trabajo x EI	-.010	.006	-.226	-1.739	.082
	Entorno x EI	.008	.007	.170	1.183	.237
	Mismo x EI	-.020	.005	-.598	-4.097	.000

Como consecuencia de estos resultados, testamos las pendientes de las rectas de regresión correspondientes a la asociación entre la satisfacción con uno mismo y la satisfacción en la vida para niveles bajos (1 desviación estándar por debajo de la media), medios (en la media) y altos (1 desviación estándar por encima de la media) de inteligencia emocional. Cada una de las pendientes mostró una relación positiva entre la satisfacción con uno mismo y la satisfacción en la vida, pero la relación fue más fuerte para niveles altos de inteligencia emocional ($\beta = .56$ $p < .001$) que para niveles medios ($\beta = .54$ $p < .001$) o bajos ($\beta = .40$ $p < .001$) de inteligencia emocional.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio era testar los dos modelos de predicción de la satisfacción en la vida: el modelo abajo-arriba (botton-up) y el modelo arriba-abajo (top-botton). En el primero, se intentó averiguar si la satisfacción en la vida depende de la satisfacción experimentada en momentos o áreas específicas como son el trabajo, el entorno familiar y social, y uno mismo. El segundo se refiere a la tendencia de la persona a estar satisfecha independientemente de la circunstancias, debido a rasgos de la propia persona. En concreto, se quiso investigar el efecto de la inteligencia emocional en la satisfacción con la vida.

Los resultados muestran que la primera hipótesis es correcta. La satisfacción en el trabajo, con el entorno social, y con uno mismo predicen significativamente la satisfacción en la vida. La segunda hipótesis también se confirmó, viéndose que la inteligencia emocional también predice la satisfacción en la vida, y que más específicamente, son las competencias de vida las que mayor poder tienen para predecir la satisfacción en la vida.

Finalmente, se quiso investigar si los rasgos personales, en este caso la inteligencia emocional, pueden moderar la relación entre la satisfacción experimentada en áreas específicas y la satisfacción en la vida. Los resultados mostraron que sólo la relación entre la satisfacción con uno mismo y la satisfacción en la vida es moderada por la inteligencia emocional. Es decir, los resultados indican que el efecto de la satisfacción con uno mismo en la satisfacción en la vida es mayor cuando el sujeto goza de mayor inteligencia emocional. No ocurre lo mismo para las experiencias en el trabajo o con el entorno social.

Este estudio está sujeto a algunas limitaciones. La primera, es el hecho de que todos los datos fueron obtenidos a través de cuestionarios respondidos por las mismas personas, lo que puede incrementar artificialmente las correlaciones obtenidas. Por otro lado, no se recogieron datos de los recursos económicos de los participantes, una variable demográfica que puede tener una fuerte relación con la satisfacción en la vida.

Para profundizar en las hipótesis planteadas también sería necesario realizar nuevos estudios en los que se consideren otras variables como las experiencias tenidas en relaciones íntimas de amistad o de pareja.

En todo caso, el conocimiento de los dominios puestos de manifiesto en esta investigación que contribuyen a explicar la satisfacción con la vida, es un hallazgo interesante en tanto que permite plantear acciones encaminadas a la atención y desarrollo de estos dominios, con vistas a generar un mayor bienestar subjetivo. Inicialmente se desprende que todo aquello que permita a la persona disfrutar más del trabajo, de su entorno social y de sí mismo puede incrementar la satisfacción en la vida. Para fomentar la satisfacción en el trabajo, la calidad de las relaciones que se establecen en ese entorno parece ser la variable más importante. La satisfacción con el entorno familiar y social también depende principalmente de la forma en que somos tratados por la familia, amigos y otros miembros de la sociedad. En ambos casos, el éxito en estas relaciones puede depender en parte también de nuestra propia habilidad de establecer relaciones sociales positivas, lo que es una de las habilidades de la inteligencia emocional. La satisfacción con uno mismo depende muy probablemente de la autoestima, de nuestras capacidades personales, y de los mensajes que el entorno nos da de nosotros mismos. Por todo ello, es importante fomentar desde la infancia un buen nivel de autoestima, e incidir en el desarrollo de competencias sociales y para la vida y el bienestar. Este es precisamente el propósito de la educación emocional.

Bibliografía

- Aquino, J. A., Russell, D. W., Cutrona, C. E. & Altmaier, E. M. (1996): Employment status, social support, and life satisfaction among the elderly. *Journal of Counseling Psychology* 43, 480-489.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Briere, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie: Validation Canadienne-Francaise du «Satisfaction With Life Scale» *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 210-223. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079854>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Disponible en: <http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/SWLS.html>

Diener, E. & González, E. (2011). The validity of life satisfaction measures. *Social Indicator Network News*, 108, 1-5.

Freudenthaler, H. H., Neubauer, A.C. & Haller, U. (2008): Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences* 29, 105-115.

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. & Locke, E. A. (2005): Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology* 90, 257-268.

Judge, T. A. & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology* 78, 939-948.

Pavot, W. & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701756946>

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28,1-20. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.

Pérez-Escoda, N. (2013) *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre.

Vázquez C; Duque, A. & Hervás G. (2012). *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos*. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf.

Activitats digitals per al desenvolupament de les competències socioemocionals i en valors

Núria Alart

nalart@xtec.cat

Professora de secundària. Departament d'Ensenyament.

Resum. L'entrenament i la pràctica en habilitats socioemocionals i en valors és indispensable per al desenvolupament de la convivència, la cohesió i la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa, ja sigui en activitats específiques de la programació d'aula, amb un temps i espai propi, o bé, com un element transversal a treballar en els diferents continguts. Aquesta comunicació presenta una proposta d'activitats que tenen per objectiu, el desenvolupament de les competències socioemocionals i els valors morals dels adolescents. Les competències socioemocionals a treballar són el conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de manera apropiada els fenòmens socioemocionals i els valors morals. Aquestes les adquirim exercitant-les, és a dir, aprenem a fer les coses, fent-les. Disposar d'unes habilitats socioemocionals afavorirà que siguem capaços de mantenir la nostra autoestima, els nostres valors morals i un bon benestar personal i social, amb independència del grup que ens envolti. La xarxa d'Internet és la que ens possibilitarà fer aquestes activitats educatives.

Paraules clau: habilitats socioemocionals, valors morals, emocions, tecnologies de la informació i la comunicació, metodologies actives, *Cacera del Tresor*, rúbrica d'autoavaluació, competències bàsiques, convivència, cohesió i inclusió educativa.

Objectius

1. Dotar als adolescents d'un repertori d'habilitats socioemocionals i en valors morals per a la prevenció i resolució de les possibles dificultats en les seves relacions amb els altres.
2. Aplicar la cultura metodològica de les rúbriques d'autoavaluació i la reflexió per a l'aprenentatge.
3. Desenvolupar la competències bàsiques dels currículums actuals⁸.
4. Realitzar les activitats amb l'ajut de recursos d'Internet triats pel professorat.
5. Poder aplicar a la vida diària tots els coneixements, procediments i actituds apresos en les activitats proposades, per a la convivència, la cohesió i la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa.

(8) Decrets 142 i 143/2007 de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i secundària respectivament.

Introducció del treball

Els avenços en neurociència ens han permès entendre que les emocions juguen un paper cabdal en la conducta i el desenvolupament de les persones. Les emocions són importants per a l'exercici de la raó. L'emoció guia les nostres accions treballant al costat dels processos racionals, capacitant- nos el pensament propi. De la mateixa manera, els processos racionals tenen un paper fonamental en les nostres emocions, exceptuant aquells moments en què les emocions es desborden i el cervell més primitiu assumeix el control de la situació. Per dur a terme una bona competència socioemocional haurem d'harmonitzar adequadament la participació de les emocions i de la raó. Entenem per competència socioemocional el conjunt de capacitats personals per a expressar i solucionar conductes adients en situacions interpersonals, amb la finalitat d'obtenir respostes satisfactòries dels demés.

Aprendre a observar, controlar i supervisar les emocions i els sentiments per saber què ens passa, ens ajudarà a evitar que tinguem reaccions desproporcionades. La funció de l'autoconeixement, de les emocions i els sentiments ens obre la via cap al creixement personal, que consisteix a potenciar les nostres virtuts i superar les nostres debilitats. Les emocions i els sentiments són una gran font d'autoconeixement, ja que ens informen d'allò que ens agrada i del que potser no tant. Cada persona percep el medi en funció dels seus interessos, capacitats i coneixements propis. Els joves que tenen un gran coneixement de si mateix poden entendre perquè senten o pensen i actuar en conseqüència.

Totes les persones, al llarg de la vida lluiten d'una manera o altra per assolir aquelles coses que els importa de veritat, com: ser feliç, ser bon persona, tenir diners, tenir amics, ser una persona important, ser un bon professional..., però constantment ens qüestionem quines són les coses que realment ens importa. Els valors, doncs, són aquell conjunt d'idees i creences pròpies d'una societat que condicionen el comportament humà i el sistema de normes socials. Són creences perquè pertanyen a l'àmbit cognitiu de les persones, socialment admeses, personalment i socialment gratificants. L'educació socioemocional i en valors morals intenta incidir tant en la dimensió cognitiva com en la dimensió conductual i que ajudarà a desenvolupar, adquirir i practicar les competències dialògiques, les crítiques, les creatives, de convivència, d'autonomia, d'autoregulació, d'empatia... però sobre tot, les competències per a una bona imatge d'un mateix i del tipus de vida que es vol d'acord amb els valors personals. Els valors morals els percebem en les actuacions dels altres. Cada persona ha de construir el seu propi esquema de valors i els docents hem de col·laborar en aquest procés, preparant i desenvolupant situacions, activitats, tasques... per a que visquin, experimentin i per poder interioritzar-les. Aquestes activitats han de fonamentar-se en una estructura interdisciplinària que donarà sentit als problemes i situacions plantejades que es donaran

a debatre. La introducció de les activitats es podrà exposar en forma de dilemes morals, contes, històries, vídeos, frases fetes, simulacions, anàlisi de casos... que s'acabarà l'alumnat presentant una petita tasca final en diversos formats, com: imatges, sons, vídeos, còmics, guions, lectures... que tinguin significat per a l'alumnat i connectin amb els seus interessos, preocupacions i motivacions dominants.

La fonamentació teòrica de les activitats

El marc de referència d'aquestes activitats està fonamentat per les recents teories i avenços de la neurociència, pel desenvolupament de les competències bàsiques, les socioemocionals i en els valors morals. Aquests tres pilars els avalen diferents autors com: Gardner (1983), Goleman (1996), Caballo (1991), Spivach i Shure (1974) i Kohlberg (1997). Aquests tenen diferents programes educatius amb un denominador comú que és: «el ensenyar a pensar» a l'escola del segle XXI. El saber, si no se sap aplicar, serveix de ben poc. El neuropsicòleg Howard Gardner, amb la seva aportació de la teoria de les intel·ligències múltiples (1983), defineix la intel·ligència com el conjunt de capacitats que ens permeten resoldre problemes o crear productes valuosos en la nostra cultura. La intel·ligència és un potencial genètic que s'ha de desenvolupar mitjançant l'educació. Distingeix vuit grans tipus de capacitats o intel·ligències, segons el context de producció: la intel·ligència intrapersonal és la capacitat per a entendre's un mateix, controlar-se i motivar-se. La intel·ligència interpersonal és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre i relacionar-se bé amb ells. Aquestes dues intel·ligències les va anomenar posteriorment Goleman (1999), intel·ligència emocional. La intel·ligència musical és la capacitat d'entendre i reproduir la música. La intel·ligència cinestèsica-corporal és el talent de saber utilitzar el propi cos. La intel·ligència visuoespacial és la capacitat per a formar-se un mapa mental de l'espai i situar-se en ell. La intel·ligència naturalista és la capacitat de sintonitzar amb la natura. (animals i plantes). La intel·ligència lingüística és la capacitat d'utilitzar bé l'idioma tant a nivell oral com escrit. La intel·ligència logicomatemàtica és la capacitat d'entendre les relacions abstractes. La intel·ligència existencial és la capacitat de fer-se preguntes sobre el món, l'existència dels éssers humans, la vida o la mort. Actualment, Gardner la diferencia de l'espiritual i la tracta com a una mitja intel·ligència. Tothom pot desenvolupar totes les intel·ligències, cadascuna d'elles, en diferent grau. Les activitats proposades estan pensades pel desenvolupament harmònic de totes les capacitats.

Les competències socials, que corresponen a les intel·ligències que Gardner (1983) va anomenar intrapersonal i interpersonal, tenen diferents programes i estudis desenvolupats, com els de Caballo (1991), on insisteix en l'assertivitat com a centre i finalitat de totes les habilitats socials i Goleman (1996) amb el desenvolupament de la intel·ligència emocional. Les habilitats socials són normalment, el resultat de diversos

mecanismes bàsics d'aprenentatge. Són conductes que es manifesten i observen en les diferents situacions interactives i que s'adquireixen per mitjà de l'aprenentatge reforçat socialment, ja sigui amb caràcter incidental o com a conseqüència d'un entrenament específic. Qualsevol habilitat social és un comportament o un tipus de pensament que condueix a la resolució d'una situació social de manera efectiva, és a dir, acceptable pel propi subjecte i per al context social en què es troba. Per això, les habilitats socials, en general s'han vist com a comportaments o pensaments que són instrumentals per resoldre conflictes. Les activitats proposades estan dirigides a incrementar aquestes capacitats, en diverses situacions de la vida diària com: saber demanar favors, fer compliments, demanar disculpes, saber canviar...

El desenvolupament de les activitats

Les habilitats socioemocionals que es treballen en aquestes activitats es poden classificar en dos grans grups: el grup d'habilitats intrapersonals amb l'autoconeixement, l'autocontrol, l'autoestima, la resiliència, la superació del malestar i el benestar individual. I el segon grup d'habilitats interpersonals: amb l'empatia, l'assertivitat, la comunicació, l'altruisme... per un bon clima social. També treballem tant els valors instrumentals: l'esforç, el compromís, la responsabilitat... com els valors finalistes: la solidaritat, la llibertat, l'altruisme...

Aquestes activitats són competencials perquè posen en pràctica diferents situacions, els coneixements, les habilitats i les actituds personals d'una manera integrada. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del saber i del saber fer perquè inclou també el saber ser o estar. Particularment, pel que fa a la competència digital, la majoria de l'alumnat adolescent té moltes habilitats digitals apreses informalment, que utilitzen en el seu temps d'oci, ja sigui amb jocs d'ordinador, consoles o en les xarxes socials. Amb tot, cal una alfabetització de l'alumnat en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), per a saber processar i gestionar informació abundant, complexa i molt fragmentada. Cal que els acompanyem, guiem, i assessorem per anar generant produccions responsables i creatives. Les persones que utilitzen la web 2.0 es converteixen en protagonistes de la xarxa, subjectes actius que poden crear coneixement, publicar-lo i compartir-lo amb altres persones. D'aquí la necessitat de desenvolupar unes habilitats i unes competències bàsiques per a l'alfabetització digital. Un objectiu prioritari per a l'alfabetització digital és la capacitat per a transformar la informació en coneixement i fer d'aquest un element de col·laboració i transformació de la societat. Algunes de les eines i serveis web 2.0 (aplicacions que estan a la nostra disposició a la xarxa i moltes d'aquestes són gratuïtes), ens poden ajudar a seleccionar informació que pot ser força interessant.

Aquestes activitats estan fetes en un tipus de plantilla, anomenada: Cacera del Tresor; és la traducció de l'expressió anglesa «Treasure Hunt». Una Cacera (cerca) és un full de treball o una pàgina web amb una sèrie de preguntes i un llistat de pàgines web en les quals els alumnes cerquen les respostes. Al final s'inclou una «gran pregunta», on la resposta no apareix directament en les pàgines web visitades. Exigeix integrar i valorar el que s'ha après durant la recerca. A l'hora d'efectuar l'avaluació d'aquestes activitats utilitzem una graella d'autoavaluació anomenada «rúbrica». L'alumnat sap des del començament de les activitats de quina manera serà avaluat. Es tracta d'una graella o taula de doble entrada on estan en una banda, els criteris del domini del tema i a l'altre les categories o graus que serviran per avaluar el domini de cada criteri.

Esquema de l'estructura d'una Cacera del Tresor. Format adaptat per l'autora

L'estructura de la pàgina web d'activitats consta d'aquests apartats:

- 1. Portada:** Una pàgina adreçada a la presentació del tema. Per engrescar i motivar. S'inclou l'àrea, l'edat, el curs... que anirà destinada.
- 2. Introducció.** Consisteix en un breu paràgraf dedicat a emmarcar la tasca a fer, oferir una petita base conceptual mínima i unes clares instruccions que orientin tots els passos o etapes de la cacera. Es pot utilitzar un vídeo, frases, dilema, conte...
- 3. Preguntes.** Un conjunt de preguntes que l'alumnat haurà de respondre amb la informació obtinguda en les pàgines web que s'adjuntaran en el seu apartat corresponent dels recursos. Les preguntes podran ser directes, sense dificultat de lectura, com cercar una dada, una definició, sobre uns fets, successos, persones... Unes preguntes més indirectes que per contestar exigeix l'exercici d'habilitats cognitives de més alt nivell: llegir comprenent, comparar dades trobades, inferir, generalitzar, estructurar les informacions trobades, elaborar una resposta coherent, reflexionar, argumentar...
- 2. Recursos d'Internet.** Hi haurà unes adreces corresponents a diferents pàgines web que ajudaran a contestar les preguntes. La selecció de les pàgines web ha de ser realitzada pel docent abans d'oferir a l'alumnat una Cacera del Tresor.
- 5. La gran pregunta.** Consisteix en una qüestió de tipus global relacionada amb totes les preguntes anteriors, que no tenen resposta consultant una pàgina web concreta, sinó que haurà de ser el resultat de la coincidència de tot allò llegit i comprés durant les visites a les pàgines web recomanades. Exigeix una activitat de síntesis, després d'una selecció prèvia dels continguts, incloent opinions, valoracions i la realització d'una tasca final com un vídeo, un còmic, un guió d'una representació, un mural...
- 6. Avaluació.** El docent explicitarà el tipus d'avaluació que es durà a terme en acabar la feina. En aquest cas serà una rúbrica d'autoavaluació. És una graella on es mesurarà el

treball realitzat per l'alumnat. Abans de començar la Cacera l'alumnat podrà saber quin seran els criteris per avaluar el seu treball, tasca, reflexió o producte final.

Dos exemples d'aquestes Caceres del Tresor, que podeu trobar en la següent pàgina web: <https://sites.google.com/site/nuriaalart/caceres>.

Cacera: Saber canviar	Cacera: El bon humor
<p>Web: https://sites.google.com/site/cacerasabercanviar/</p> <p>Aquesta proposta didàctica comença amb unes frases introductòries reflexives i uns vídeos que ajudaran a contestar unes preguntes sobre com saber canviar: «Si vols canviar el món, canvia't a tu mateix». S'acabarà fent un guió per a enregistrar i editar un vídeo sobre un canvi de conducta.</p> <p>Àrees treballades: Tutoria i orientació (altres).</p> <p>Competències: Tractament de la informació i competència digital. Aprendre a aprendre. Lingüística i audiovisual. Social i ciutadana. Artística i cultural. Autonomia i iniciativa personal.</p> <p>Intel·ligències: Intel·ligència intrapersonal i interpersonal. Intel·ligència lingüística, la visual i la musical</p> <p>Objectius: Desenvolupar habilitats socioemocionals i valors. Reflexionar sobre diferents opcions pel canvi de conducta personal. Reconduir situacions emocionals en diferents contextos. Potenciar l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Estimular la curiositat i la creativitat de l'alumnat. Elaborar un vídeo.</p> <p>Temporització: 2 hores, segons programació.</p> <p>Avaluació: Rúbrica del producte final</p>	<p>Web: https://sites.google.com/site/cacerahumor/</p> <p>Aquesta proposta didàctica parteix d'un vídeo que ajuda a contestar i reflexionar unes preguntes sobre el bon humor. Sabeu perquè és positiu riure? Per què es contagia el riure?... S'acabarà fent un còmic sobre un acudit inventat.</p> <p>Àrees treballades: Tutoria i orientació (altres).</p> <p>Competències: Tractament de la informació i competència digital Artística i cultural Lingüística i audiovisual Autonomia i iniciativa personal Aprendre a aprendre Social i ciutadana</p> <p>Intel·ligències: Intel·ligència intrapersonal i interpersonal Intel·ligència lingüística, visual i cinestèsica.</p> <p>Objectius: Desenvolupar hab. socioemocionals i valors. Utilitzar el bon humor i una actitud positiva pel benestar diari. Experimentar de manera voluntària i conscient emocions positives. (Humor) Potenciar l'apren. cooperatiu i col·laboratiu. Estimular la curiositat i la creativitat de l'alumnat. Elaborar un còmic.</p> <p>Temporització: 2 hores, segons programació.</p> <p>Avaluació: Rúbrica del producte final</p>

Podeu consultar altres activitats realitzades com aquestes: *tenim por?, ànims, ho aconseguirem!, saber enfadar-nos, tenir vergonya, autocontrol, escolta activa, empatia, l'altruisme, donar les gràcies, saber compartir, la solidaritat...* En general, totes aquestes Caceres del Tresor parteixen d'un vídeo, unes frases per a reflexionar, un dilema,

un conte, unes imatges... sobre els quals es formulen unes preguntes que ajuden a pensar i que generen debat, reflexió, i/o síntesi final... Totes es poden aplicar a les tutories de cicle superior de primària i primers cursos de secundària, o bé en d'altres propostes metodològiques interdisciplinars. Estan penjades a la pàgina web de l'autora perquè altres docents les puguin utilitzar, adaptar, transformar.... segons el seu context.

Conclusions

L'educació en habilitats socioemocionals i en valors ajudarà a l'alumnat a desenvolupar-se com persones úniques i responsables de la seva pròpia vida. Els valors els ensenyarà a comportar-se, a ser responsables, a establir jerarquies entre les coses, a saber valorar-les i a reconèixer i respectar la dignitat de tots els éssers humans.

És necessària la integració del coneixement i les emocions en la construcció de significat. Pensament i emocions s'influencien mútuament. Una activitat didàctica que només considera una dimensió exclou una part d'aquest aprenentatge. Aprendre és un procés de creació de coneixement, no només de consumició. Les eines, els recursos i les metodologies haurien de capitalitzar aquest procés. Les activitats realitzades en aquest format digital que proposem, ajuden a crear un coneixement, un procediment i unes actituds que personalitzen l'aprenentatge partint del propi alumne i amb l'ajut de les TIC. Es tenen en compte les seves experiències, coneixements previs, representacions per a realitzar diferents tasques, observacions i reflexions sobre la pròpia pràctica i l'autoavaluació. Amb la utilització de les tecnologies es facilita la interacció entre iguals, compartint, participant, comunicant i enllaçant en xarxa a través de blogs o «Wikis» d'aula, grups en xarxes socials com «Twitter», «Facebook», «Edmodo»... «*Veure els altres aprendre, ja és una manera d'aprendre*» (Siemens, 2004). Quan l'alumne és més conscient del seu procés d'aprenentatge i el comparteix entre iguals esdevé més autònom per seguir aprenen al llarg de la seva vida i connectar-se en xarxa.

El professorat ha de tenir un paper de facilitador, guia, acompanyant... en tot procés d'ensenyament i aprenentatge. Ha d'intentar utilitzar estratègies i eines que obliguin a l'alumnat a desenvolupar unes competències bàsiques, unes habilitats, unes actituds i uns coneixements alhora, per això, es recomana, la utilització de les eines i els recursos que ens ofereix la xarxa d'Internet. Aquesta ens facilita la tasca i ajuda a personalitzar l'aprenentatge.

Podem finalitzar dient que totes les activitats proposades en la pàgina web de l'autora, tenen un punt en comú, l'assoliment i el desenvolupament de les competències socioemocionals i els valors morals dels adolescent, per a unes bones relacions interpersonals i a través de les tecnologies de la informació i el coneixement.

Qüestions per al debat

A la societat actual és necessari desenvolupar les habilitats socioemocionals?

On, com i per què s'han d'ensenyar i aprendre les habilitats socioemocionals? A casa?
Al centre educatiu?

Quan cal desenvolupar aquestes habilitats? Des de l'educació infantil i primària? O cal esperar fer-ho a l'educació secundària?

Els centres educatius han de treballar els valors que no s'ensenyen dins de l'àmbit familiar?

En quins espais i temps cal introduir i treballar aquestes habilitats? En una àrea en concret, com elements transversals...

Bibliografia emprada i complementària

Alart, N. (2008). *Aprenent amb totes les intel·ligències: WebQuest a l'Aula d'Acollida: una experiència d'èxit*. Centre d'Estudis Jordi Pujol. Barcelona:Edu21.

Alart, N i Ruaix, J (2008). *Recursos TIC per a la tutoria de secundària*. Barcelona: Dossi-
ers. UOC Alart, N. (2009). *Totes les intel·ligències per a la competència del tractament
de la informació i competència digital*. Barcelona: Guix TIC. Suplement Guix.

Alart, N. coautora (2010). *Metodologies, eines i estratègies TIC per a una educació
multicultural a l'ESO*. Barcelona: Dossier didàctic UOC.

Alart, N. coautora (2010). *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia*. Equip de la
Comunitat Catalana de WebQuest. Barcelona: Grao.

Antunes, C. (2005). *Educar en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de
las inteligencias múltiples*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones: SB.

Armastrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educado-
res*. Barcelona: Paidós educador.

Bisquerra, R (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters
Kluwer.

Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid:
Siglo XXI.

Gardner, H. (1993): *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós. (traducció castellana, 1997).

Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo
XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005): *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Paidós Asterisco.

Giner, A. i Puigardeu, O. (2008): *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Cuadernos de Formación del profesorado. Barcelona: Horsori.

Goldstein, A. P. i col (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González Lucini, F.(1993):*Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

Kohlberg, L. i al (1997): *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Siemens, G. (2004): *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Diciembre 2004. [en línea]. Disponible en:

<http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation>

[Consulta: enero de 2013].

Spivach, G. i Shure, M.B.(1974): *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.

Webgrafia

www.xtec.cat/~nalart, <https://sites.google.com/site/nuriaalart/> [Consulta: 1 de febrer de 2013].

<https://sites.google.com/site/nuriaalart/habilitats-socials> [Consulta: 1 de febrer de 2013].

<https://sites.google.com/site/nuriaalart/valors> [Consulta: 1 de febrer de 2013].

Proceso del programa “tutoría entre iguales” (tei) aplicación en primaria

Program peer tutoring (tei). Prevention of violence and school harassment, bullying

M^a de los Ángeles Gómez González⁹

mariagomez@ocastrointernationalschool.es

O Castro International British School de Vigo

Resumen. En la presente comunicación se describe la aplicación práctica del programa “Tutoría entre iguales” que se desarrolla en el ciclo de primaria en el colegio O Castro International British School de Vigo. Es una estrategia educativa desarrollada por D. Andrés González Bellido, coordinador del Grupo de Investigación del Programa TEI del ICE de la Universidad de Barcelona, para la convivencia escolar, diseñada inicialmente como una medida práctica contra la violencia y el acoso escolar, tiene un carácter preventivo e institucional que implica a toda la comunidad educativa. Es un recurso importante en el proceso de participación, conocimiento, prevención y desarrollo de programas de intervención sobre la convivencia en el centro educativo. En la práctica se ha demostrado como herramienta eficaz para el aprendizaje emocional desarrollando habilidades como la gestión de emociones y sentimientos, la empatía, la resolución positiva de conflictos y la autoestima.

Parte de las bases de la teoría ecológica, trata a los iguales dentro del microsistema y las relaciones entre ellos, generando un aprendizaje social, imprescindible dentro del proceso evolutivo de los alumnos en el periodo de educación primaria.

Tiene como objetivos, facilitar el proceso de aprendizaje social y valores de los alumnos del primer ciclo de educación primaria, determinar un referente (tutor) que favorezca la integración, el autoconcepto y la autoestima de los alumnos, compensar el desequilibrio de poder y fuerzas, siempre presentes en el acoso, (agresor – víctima), desde una perspectiva preventiva y disuasoria; finalmente cohesionar la comunidad educativa con la integración y desarrollo de la Tolerancia Cero, como una signo de identidad del centro.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, acoso escolar, bullying, convivencia escolar, violencia escolar

Abstract. The present communication describes the practical application of the "peer tutoring" developed in O Castro International British School, in Vigo. It is an educational strategy

(9) Licenciada en Pedagogía, especialista en Pedagogía Terapéutica, diplomada en profesorado de Educación General Básica. Especialista en Técnicas de Expresión y Psicomotricidad. Especialista en Estimulación Precoz. Especialista en Lenguaje y Audición. Logopeda. Orientadora en el colegio O Castro International British School, Vigo. Gerente del Centro de Atención Temprana y Gabinete psicopedagógico “Lápiz” Presidenta de la Red Gallega de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Familiar.

developed by D. Andrés González Bellido for school life, initially designed as a practical measure against violence and bullying, it has preventive and institutional features which involve the whole school community. It is an important resource in the process of participation, awareness, prevention and intervention in the school. It can be adapted as a tool against discouragement and failure, not just in a curricular way, but also personal and social, empathy, self-esteem and how to solve positively conflicts.

Part of the foundations of the ecological theory, treat peers the same within the micro system and the relationships between them, creating a social learning, essential in the evolutionary process of the student in the mandatory schooling period.

Its objectives are: facilitating the process of integration of students, determining a benchmark (tutor) to promote integration, self-concept and self-esteem of new students, correcting the imbalance of power and strength, always present in the harassment, (aggressor - victim), from a preventive and deterrent perspective, and finally cohering the education community and integrating and developing the Zero Tolerance concept as a sign of identity in the center.

Key words: Peer Tutoring, bullying, fellowship at school, violence at school

Introducción

O Castro International British School es un centro joven, es el primer colegio internacional de Galicia creado en 2005, el aprendizaje se realiza casi en su totalidad en inglés y los cursos más altos en el curso 2012/13 eran 5º y 4º de primaria. En estos cursos solo existe una línea por lo que fueron los dos elegidos para realizar el programa con los alumnos de 2º de primaria.

El programa de Tutoría Entre Iguales (TEI) de Andrés González Bellido aplicado en el Colegio O Castro International British School es una estrategia educativa para la convivencia escolar, diseñado inicialmente como una medida práctica contra la violencia y el acoso escolar, tiene un carácter institucional y implica a toda la comunidad educativa. Es un recurso importante en el proceso de participación, concienciación, prevención y desarrollo de programas de intervención sobre convivencia en el centro educativo. Es una medida contra la desmotivación y el fracaso, no únicamente curricular, sino también personal y social. En la práctica se ha demostrado como herramienta eficaz para el aprendizaje emocional desarrollando habilidades como la gestión de emociones y sentimientos, la empatía, la resolución positiva de conflictos y la autoestima

1. Compañeros amigos. Son voluntarios más mayores que los compañeros que ayudan, entrenados en habilidades interpersonales, como la escucha activa, asertividad y liderazgo, para ofrecer soporte y amistad de manera informal a aquellos que son más vulnerables a causa de la soledad, exclusión social, victimización o falta de habilidades sociales.

2. El método de la tutoría entre iguales, el Metoring, se basa en el hecho que los alumnos mayores actúan como guías y modelos de conducta para otros alumnos de cursos inferiores a través de un contacto personal.

Las ventajas de la tutoría entre iguales se basan en el hecho de trabajar desde dentro de los microsistemas de relación. Para el currículo oculto los niños presentan un sistema de comunicación propio y los iguales son capaces de detectar la violencia en etapas más tempranas que los profesores y otros adultos. Además supone un entrenamiento en habilidades como la gestión de emociones y sentimientos, la empatía, la resolución positiva de conflictos y la autoestima.

Es más probable que los niños confíen más en un compañero que no en un adulto, ya que se sienten más identificados, porque el tutor puede haber sufrido con anterioridad la misma situación que vive el alumno tutorizado ahora. Cabe destacar que a los profesores muchas veces les falta tiempo y recursos para ocuparse de todos los problemas interpersonales que les llegan a lo largo del día y, con la tutoría entre iguales, el alumno tutorizado sabe a quién acudir y no se encuentra solo. Como podemos comprobar en las estadísticas del Informe sobre Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria 1999-2006, publicado en el 2007 por el Defensor del Pueblo, A la pregunta: ¿A quién piden ayuda las víctimas de acoso escolar? La respuesta es muy clara: A sus amigos o compañeros.

Amigos	60%
Familia	14%
Profesorado	10%
No lo comunica	16%

Defensor del Pueblo (2007) Violencia escolar: El maltrato escolar entre iguales en la ESO.

Esta interrelación entre tutor igual y tutorizado genera un aprendizaje social de habilidades y valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia.

Los estudios dejan entrever que el agresor sin víctima ni espectadores no es nadie. Necesita demostrar que es más fuerte que los otros y por esta razón asedia en grupo. Tampoco no le supone nada acosar delante de adultos que no le reaprueban su actitud. Con un grupo que le respalda, el acosador continuará con su comportamiento agresivo o violento por un doble motivo: cada vez que asedia obtiene recompensa y no castigo.

La mayoría de los espectadores desapruaban las acciones de violencia y a una buena parte les gustaría ayudar a los compañeros de forma voluntaria, pero a menudo se sienten inseguros sobre qué deben hacer para intervenir o están demasiado confusos o avergonzados. El programa de tutoría entre iguales ayuda a sensibilizar los cambios de actitud en los espectadores por actitudes más prosociales así como el no silencio de las víctimas, y favorece a la desestructuración de este triángulo aparentemente sólido hasta hacerlo caer.

En la siguiente gráfica en el mismo informe sobre Violencia Escolar del Defensor del Pueblo 2007, no dan unos datos significativos desde la perspectiva del alumnado, sobre su autopercepción víctima, agresor o espectador en el acoso escolar, con los porcentajes de incidencia en cada variable.

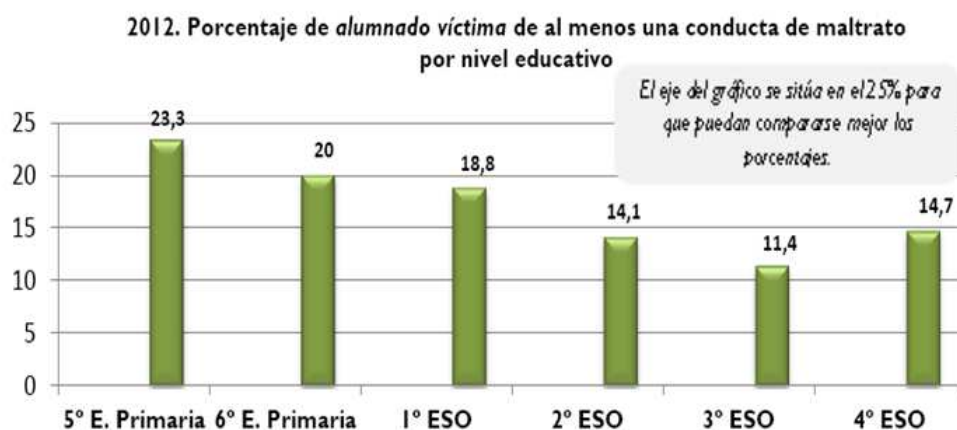
Seguramente el rasgo más significativo del Programa TEI. Tutoría entre Iguales, es su carácter eminentemente **preventivo**, orientado a la mejora de la convivencia en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria.

La prevención implica intervención sobre los síntomas de violencia (básicamente de tipo verbal o de exclusión social, aspectos que están presentes en la mayoría de nuestras escuelas o institutos, como lo demuestran, tanto la estadística anterior del Defensor del Pueblo como el Informe Ejecutivo del 2012, sobre el maltrato entre iguales en Euskadi ISEI.IVEI publicado en principios de año del 2013.

TIPOS DE AGRESIÓN	EJEMPLOS DE CONDUCTA	Vic.	Agr.	Exp.
• Exclusión social	• Ignorar • No dejar participar	14.9 10.7	38.7 13.7	79.0 66.5
• Agresión verbal	• Insultar • Poner mote ofensivo • Hablar mal de otros a sus espaldas	38.5 37.2 34.9	45.5 37.9 38.5	91.6 91.3 88.3
• Agresión física indirecta	• Esconder cosas de las víctimas • Romper cosas de las víctimas • Robar cosas de las víctimas	21.8 4.4 7.3	13.5 1.3 1.5	73.9 37.6 39.5
• Agresión física directa	• Pegar	4.8	7.2	59.6
• Amenazas	• Amenazar... • Obligar a ... • Amenazar con armas	9.7 0.8 0.7	7.4 0.4 0.4	66.2 12.6 6.2
• Acoso sexual	• Acosar sexualmente con actos, comentarios	2.0	0.6	7.6

Defensor del Pueblo (2007) Violencia escolar: El maltrato escolar entre iguales en la ESO.

Índice de maltrato 2012 por niveles educativos. El índice correspondiente a la edición 2012 en cada uno de los niveles educativos analizados varía ligeramente respecto de los datos anteriores si se toman en consideración las 18 conductas para Educación Primaria y 19 para ESO consideradas en esta ocasión, tal y como se puede apreciar en el gráfico siguiente.



El maltrato entre iguales en educación primaria y eso. Investigación 2012.
Gobierno Vasco. Vitoria ISEI-IVEI. Pág. 19

Objetivos

- Facilitar el proceso de integración social de los alumnos del primer ciclo de primaria en el centro educativo.
- Tener un referente tutor-a, alumno de 5º y 6º de primaria, para facilitar la integración la autoestima y reducir los niveles de inseguridad propios de espacios y organizaciones desconocidas.
- Compensar el desequilibrio de poder y de fuerzas, siempre presentes en el acoso, entre agresor y víctima, desde una perspectiva preventiva y disuasiva.
- Favorecer el aprendizaje emocional desarrollando habilidades como la gestión de emociones y sentimientos, la empatía, la resolución positiva de conflictos y la autoestima.
- Cohesionar la comunidad educativa del centro e integrar y desarrollar la Tolerancia Cero como rasgo de identidad.

Puesta en práctica

(1) Sensibilización e información: se trata de una primera etapa de acercamiento a la problemática de la violencia y, especialmente, a la violencia entre iguales por parte de los miembros de la comunidad educativa. Existía una sensibilidad especial por los temas relacionados con la educación emocional y valores así como la solución de conflictos interpersonales. Desde el centro se trató el tema en reuniones de equipo y, en conjunto, se plantearon las bases del programa durante las primeras semanas del curso 2012/13. Fue el momento de hacer la presentación del programa después de conocer los excelentes resultados en la aplicación de TEI en otros centros de secundaria fuera de la comunidad gallega.

(2) Aprobación del proyecto: este segundo paso contenía la aprobación de la aplicación del proyecto por parte del centro. Esta aprobación incluía los recursos humanos directos (coordinadora, y profesorado tutor de los cursos implicados en el proceso) indirectos (dirección, equipo docente, padres, alumnos y personal no-docente) económicos (formación del profesorado y alumnos) así como organizativos (horarios de formación e información, temporalización, espacios). El equipo directivo acordó poner en marcha el programa en el segundo trimestre de 2013.

(3) Formación a profesores, alumnos y padres: para que los alumnos tutores pudiesen responder a las demandas de ayuda de sus compañeros, para que los profesores participasen activamente en el proyecto y las familias se vinculasen con la escuela y la problemática del acoso escolar, se realizó una formación dirigida a cada grupo de esta comunidad educativa. En el caso de los profesores y padres, el encargado de realizarla fue el autor del programa, Andrés González Bellido, que se desplazó a nuestro centro en febrero de 2013. Realizó dos formaciones, una orientada a los padres y otra a los profesores. En el caso de los alumnos la formación se coordinó entre el autor del programa, la orientadora del centro y los tutores de los alumnos, en el último trimestre del curso 2013/14 y principios del 2014/15. Estas acciones formativas tenían como objetivo principal informar sobre el bullying y los aspectos relacionados más importantes (tipos de maltrato, causas y consecuencias, estrategias de detección, etc.), dar a conocer el programa y sensibilizar la comunidad educativa sobre la violencia entre iguales y, finalmente, establecer las bases que definían las actuaciones que debían llevar a cabo los padres, los profesores y los alumnos tutores en caso de acoso escolar.

(4) Desarrollo del programa: en este curso 2013/14 seguimos realizando el proceso de aplicación del proyecto ya que se comenzó en el último trimestre de 2013. Después de la formación realizada a los padres y profesores en febrero de 2013 se efectuó en abril una sesión informativa para todos los alumnos implicados en el programa (los alumnos de 2º de primaria y los pertenecientes a 4º y 5º). En esa sesión informativa la totalidad de los alumnos mayores solicitó participar de manera voluntaria como tutor.

El siguiente paso consistió en la valoración de las necesidades de los alumnos de 2º de primaria por parte de los profesores implicados en su aprendizaje y la coordinadora del programa, así como las competencias de los alumnos de 4º y 5º. Después se efectuó una formación delimitada a los alumnos tutores. En ella se realizó una formación específica sobre el acoso con dinámica de grupos, cuestionarios, proyecciones y reflexiones. Ésta formación se reforzó en el primer trimestre del curso 2013/14 con una acción formativa realizada por Andrés González Bellido. Efectuada la formación el paso siguiente fue la asignación de tutores y tutorizados. Después se estableció la presentación, los tutores se desplazaron a clase de los tutorizados y se hizo una presentación formal. En esta presentación se realizó una introducción de las funciones del tutor y lo que se espera de los tutorizados. Rellenaron una ficha-entrevista y se inició el desarrollo operativo del programa TEI. En una asamblea general delante de todos los alumnos de primaria se produjo el nombramiento oficial de tutores y se entregó un carnet de tutor. A partir de este momento los tutores han tenido tutorías informales, que se producen en la hora del recreo, al salir de clase, en los pasillos, etc. Estas tutorías se consideran claves para conseguir los objetivos planteados desde el inicio. Por otro lado, se establecen también tutorías formales que pasan a ser una herramienta para encarrilar el proceso, para resolver cualquier duda que pueda surgir y para hacer la evaluación del alumnado.

(5) Evaluación del programa: se realizó una encuesta a todo el alumnado implicado en TEI para conocer el estado de su vida relacional y abusos de compañeros. Esta información ha servido para programar actividades específicas de formación para los tutores sobre resolución de conflictos y manejo emocional. El programa TEI se ha mostrado como una herramienta muy útil para introducir la educación emocional en el aula. Además también se realizó una encuesta al final de cada trimestre. Ésta ha servido para recoger opiniones, valoraciones y propuestas de mejora. Las encuestas reflejaron que había un gran número de encuentros, sobre todo en el caso de las niñas. Las temáticas más frecuentes han sido las relacionadas con situaciones de conflicto y temas personales. El lugar más frecuente de reunión ha sido el patio. La valoración general del programa es buena tanto para el nivel de formación adquirido, nombramiento de tutores, desarrollo del programa y satisfacción sobre la resolución de conflictos. Apuntan como mejoras aumentar las reuniones, demandan espacios formales de encuentros y muestran un alto grado de satisfacción. Los tutores se sienten muy bien y a la pregunta de cómo se ven como tutores aparecen muchas respuestas positivas, algunos apuntan como autocrítica que no se ven como buenos modelos.

Estamos muy satisfechos de los resultados del programa, se están cumpliendo los objetivos marcados y es importante remarcar que todavía no se ha terminado el proceso y ya estamos observando cambios en la dinámica del centro. Los niños mayores están preocupados por los más pequeños, incluso aunque no sean sus tutorizados, en los re-

creos juegan con ellos y se preocupan por su seguridad. Ha cambiado la percepción ante las situaciones injustas o abusivas, los niños denuncian el maltrato y afean la conducta a aquel que ejerce la fuerza sobre otro, se está instaurando la tolerancia cero a violencia y a las situaciones de maltrato. Existe una mayor sensibilidad y preocupación por la situación emocional del otro y los niños están aprendiendo a resolver de manera autónoma los conflictos interpersonales.

Bibliografía

Defensor del Pueblo (2007) Violencia escolar: El maltrato escolar entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: El defensor del Pueblo

Gobierno Vasco. ISEI-IVEI (2012) El maltrato entre iguales en educación primaria y secundaria. Investigación 2012.

Evaluación de formación en educación emocional – Un estudio en profesionales de salud

Emotional education course evaluation – A study in health care professionals

Augusta Veiga-Branco; Ana Correia Almeida; Alexandra Marques

aubra@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança, IPB, PAIDEIA; Agrupamento de Escolas da Moita, PAIDEIA; Instituto Piaget, Viseu, PAIDEIA.

Resumen. Se asume que los conceptos de Psicología Positiva y la formación en Educación Emocional (E.E.) pueden converger en el sentido de reforzar en los profesionales de salud, su nivel de Competencia Emocional (C.E.). El clima emocional en esos contextos necesita la autoconciencia y la capacidad de gestión – en sí propio y en los otros - de las frustraciones y angustias tanto para las interacciones con pacientes como con los compañeros de trabajo. Así, ¿será que la Educación Emocional puede contribuir para el desarrollo de la Competencia Emocional, en profesionales?, ¿será que los conceptos de psicología positiva y de E.E. encuentran una unidad que los refuerce entre sí? El objetivo es evaluar y reconocer los efectos de la formación en E.E., en una muestra de 22 profesionales de la salud del norte de Portugal. Para eso, se desarrolló una metodología del tipo investigación-acción, de carácter cuantitativo descriptivo, con aplicación de una formación y la posterior evaluación a largo plazo (un año), a través de las respuestas a un cuestionario, construido para tal efecto, con preguntas de naturaleza cuantitativa y descriptiva. Los resultados presentan efectos interpersonales expresivos tras la formación, y del consecuente desarrollo personal a través de las estrategias de regulación emocional aprendidas. En conclusión, se verifica no solamente que estos resultados corroboran en general, los anteriores estudios de evaluación, como también se selecciona un conjunto de metodologías que deben ser utilizadas en el futuro.

Palabras clave: educación emocional, cuidadores, evaluación, competencia emocional

Abstract. It is assumed that Positive Psychology and emotional education (E.E.) concepts can converge to strengthen emotional competence (E.C.) level in health care professionals. The emotional climate in these contexts requires self awareness and emotional management – to himself and others – in frustration and anxiety situations, in interactions with patients and with colleagues. In this sense does E.E. may contribute to the emotional competence development in health professionals? Do the Positive Psychology concepts of and E.E. reinforcing unity among themselves? This study aim to develop an emotional education course evaluation, and to recognize the effects of training, in a 20 health professional's sample, in northern Portugal. For this, we developed an action-research methodology, with a descriptive quantitative study, applying an emotional education course and a subsequent in long term (one year) evaluation, through the answers to a questionnaire constructed for this purpose, with issues of quantitative and descriptive nature. Results show significant intra and interpersonal changing effects, after emotional education course, and the consequent personal development through emotional managing strategies learned. In conclusion, it appears not only results corroborate in general previous studies evaluation but also selects a set of methodologies to be used in future.

Key words: emotional Education, care providers, evaluation, emotional competence

Introducción

Los conceptos emergentes del conjunto de características que actualmente se defienden como Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) parecen de hecho encontrarse de forma inequívoca, con la finalidad formativa inherente a lo que los autores defienden como Educación Emocional (Bisquerra, 2000, 2011; Bisquerra et al. 2004; Veiga Branco, 2004, 2005, 2007), ya que estos dos conceptos asumen como finalidad, en ejercicio teórico-reflexivo y en praxis, el desarrollo - en sentido y significado – de estrategias para la capacitación de los sujetos para la promoción de sentimientos positivos, en la perspectiva del bien-estar subjetivo (BES) .Como prueba de ello, Coelho (2012) presenta resultados antes y después de una intervención psicoeducativa, en un grupo de profesores, donde se destacan las diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones autoconocimiento, gestión de emociones y gestión de emociones en grupo, tal y como en la competencia emocional en su totalidad. Se asume que las diferencias entre la pre y pos formación, fueron estadísticamente no significativas a nivel de la salud mental y en las dimensiones auto motivación y empatía, pero de hecho, la autora verificó que los profesores en estudio presentaron mejores valores medios, a nivel de salud mental, y en el resto de las dimensiones (autoconocimiento, gestión de emociones y regulación de emociones en grupo) y competencia emocional global. Así que, en general, aquella triangulación de conceptos fue aquí presentada.

Del clasicismo de la Educación hasta la Educación Emocional

La observación de las actuales poblaciones profesionales - independientemente del área científica en la que se hayan formado - parece dejar más o menos evidente, que no habrá habido por parte de sus formadores o profesores, el ejemplo y las referencias de lo que actualmente se define como Competencia Emocional (Saarni, 1999; Bisquerra, 2000; Veiga-Branco, 2004, 2005), ni de bien-estar subjetivo (BES) inherente al concepto de Psicología Positiva. En realidad, la actual educación emerge aún del paradigma clásico, aleccionado, en donde prima la racionalidad, habiendo dejado en currículo oculto, la componente psicoafectiva – las emociones y su educación- como parte curricular omisa, si no prohibida a lo largo del proceso de formación académica. Claro que hubo muchos cambios en calidad y cantidad en el sistema educativo, pero no fueron promotores de la inclusión de E.E. en el currículo. Todavía, de forma más o menos secuenciada, emergen estudios, donde autores como Elias et al. (1997) y posteriormente Payton et al. (2000) y Zins y Elias (2006), defienden como importante esta formación para el desarrollo de niños y adolescentes, al nivel de sus componentes afectivas y relaciones sociales (Catalano et al. 2004; Weare, 2004; Zins y Elias 2006; Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008), con evidencia para efectos positi-

vos a nivel, no solo de los resultados académicos, sino también para la salud física y comportamientos de ciudadanía con efectos reductores de comportamientos de desajuste socio relacional (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2001; Zins y Elias, 2006; Schucksmith et al. 2007; Tennant et al. 2007; Diekstra 2008a, 2008b; Payton et al. 2008; Durlak et al. 2011).

El hecho es que se ha ido considerando pedagógicamente aceptado y socialmente legitimado, que los aprendizajes o formaciones en competencias emocionales pueden ser “enseñados”- en el sentido de llevados a aprendizaje - por los padres en casa y por los profesores en las escuelas (Greenberg et al. 2003), y por esto, aconsejados (Bisquerra, 2011). Desde las conclusiones de Kam, Wong y Fung (2011) corroborando Rego y Rocha (2009), e Ibáñez y Bisquerra (2006), relativas a estos procesos de intervenciones formativas, todos los autores parecen coincidir en un punto: los formandos revelaron adquisiciones de competencias al nivel de comprensión y regulación de las emociones y comportamientos sociales. Aún más recientemente, Almeida y Veiga-Branco (2012) corroborando de forma global los autores citados, concluyen que la E.E. puede ser usada como una herramienta propiciadora de emociones positivas, a través de la réplica de las estrategias aprendidas y de los conceptos integrados por los formados. Más específicamente, en Coelho (2012), se verificaron diferencias entre la pre y pos formación, en la gestión de emociones en grupo, y competencia emocional en toda su totalidad de la EVBCIE (Veiga-Branco, 2005) después de la intervención psicoeducativa: se destacaron las diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones autoconocimiento, gestión de emociones y gestión de emociones en grupo, tal y como en la competencia emocional en su totalidad, antes y después de la intervención.

Considerando todos los argumentos antes colocados, para este espacio reflexivo se enuncian los Objetivos globales del estudio:

- Evaluar una formación en EE.; en las vertientes intrapersonal e interpersonal, de un grupo de profesionales de la salud.
- Identificar - a través de la formación en Educación Emocional (E.E) - las percepciones de sentimientos emocionales y efectos en la vida diaria de la muestra, relacionados con la Psicología Positiva.

De forma puntual, se presentan ocho objetivos específicos:

1. Reconocer la diferencia entre el nivel de conocimiento que tenían antes y los adquiridos después de la formación en E.E.;
2. Conocer el nivel de conocimientos específicos en emoción, y respectiva percepción de vivencia emocional, adquiridos a través de la formación en E.E.
3. Conocer el nivel de adquisición de autoconocimiento (Veiga-Branco, 2005) o conciencia emocional (Bisquerra et al. 2004) adquirido a través de la formación en E.E.;

4. Conocer el nivel de adquisición de empatía (Veiga-Branco, 2005; Bisquerra et al. 2004; Bisquerra, 2011) adquirido a través de la formación en E.E.
5. Conocer el nivel de percepción relativa a la adquisición de auto-motivación (Veiga-Branco, 2005, 2011) adquirido a través de la formación en E.E.;
6. Conocer el nivel de adquisición de competencias sociales (Bisquerra et al. 2004, Bisquerra, 2011) o C.E. en la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005, 2011), a nivel proximal y global, adquirido a través de la formación en E.E.;
7. Conocer el nivel de adquisición de C.E en la vida diaria, a nivel intra e interpersonal en el campo de trabajo, adquirido a través de la formación en E.E.;
8. Identificar selectivamente, un conjunto de propuestas metodológicas, para reforzar las adquisiciones de la formación en E.E.

Desarrollo

Así se presenta el estudio transversal para reflejar y evaluar las diferencias entre las percepciones de la muestra pre y pos formación en Educación Emocional.

Metodología

Se desarrolló una metodología del tipo investigación-acción, de carácter exploratorio, cuantitativo descriptivo, que se llevo a cabo en dos momentos cronológicos:

El 1º momento tiene que ver con la experiencia formativa propiamente dicha y el 2º momento con la recogida de datos un año después, y ambos momentos se exponen a seguir:

1ºMomento – Experiencia de la Formación en Educación Emocional - Presentación y vivencia de formación en Educación Emocional, con duración de 25 horas, de las cuales:

- 8 teóricas, y 17 prácticas, y estas distribuidas de la siguiente forma:
- 5 horas para conducción de relajación profunda (gestión emocional – según las técnicas de relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schütz);
- 10 horas intercaladas de “laboratorio de emociones”, con técnicas de reflexión sobre la acción personal o en *brainstorming* y dinámicas de grupos de pares y finalmente, 2 horas para la reflexión final.
- El contenido y desarrollo de las 8 horas de formación teórica se concentró en los siguientes temas:

(1) Emoción y sentimiento – concepto, diferenciación, definición y descripción del despertar emocional en cuanto fenómeno neurovegetativo; (2) El desencadenamiento de la emoción y la gramática expresiva emocional en el rostro y el cuerpo para la mayoría

de las emociones (según la teoría de Tomkins y Izard); (3) La empatía – reconocer sentimientos en el otro; (4) La auto-motivación - tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos; (5) Estrategias para Gestión de emociones y (6) Las competencias sociales (Bisquerra et al. 2004) o C.E. a nivel de la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005): gestión de las relaciones personales, con la familia y amigos en situación de conflicto;

- En las 5 horas de relajación profunda - **“Aprender a relajarse y construir descripciones de relajación”** (gestión emocional – según las técnicas de relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schütz), en dos momentos (de 150 minutos cada uno) donde el grupo disponía de la parte final de 50 a 70 minutos para presentar sus sensaciones y los cambios - o no - que había vivido con la experiencia;
- En las 10 horas de **“laboratorio de emociones”** divididas en bloques de dos horas para cada una de las capacidades en estudio, se desarrollaron 5 Dinámicas de grupo progresivas y intercaladas (4 elementos en subgrupo) para hacer el rescate de memorias de sus comportamientos en una situación que emergió de un estímulo emocional, para reconocer:
 - **Dinámica 1 - “Cuando me enojo...”**- La autoconsciencia - (en 2 horas de duración) - como los sentimientos se desencadenaron en uno mismo - en su cuerpo - y comparar estos relatos con las imágenes presentadas en el contexto teórico;
 - **Dinámica 2 - “Cuando me enojo, te enojas como yo?”**- La empatía - (en 2 horas de duración) - como los sentimientos se desencadenan en los demás (situando imágenes de personas o recordando en memoria) y que gestos hacen o que expresiones algunas personas cuando están tristes o furiosas (en el cuerpo...);
 - **Dinámica 3 - “Como me quedé de pie cuando algo muy malo ocurrió...”** - La auto motivación - (en 2 horas de duración). Lo que cada persona ha conseguido en sus estrategias para desencadenar un proceso de auto-motivación - como tomar conciencia de que uno puede direccionar sus energías para alcanzar sus objetivos;
 - **Dinámica 4 - “La triangulación del aprendizaje auto dirigido – entre la frustración, la ira y la tristeza”** - La gestión de emociones y sentimientos - (en 2 horas de duración) lo que cada uno ha conseguido en sus estrategias de *Coping* para regular o moderar la expresión de sus emociones o sentimientos;
 - **Dinámica 5 – “El Infierno son los otros”** – utilizando la metáfora de Sastre para trabajar la gestión de las emociones en contextos de grupos (en 2 horas de duración): y que estrategias de *Coping* fueron vividas en relaciones personales (familia o compañeros de trabajo y amigos).

2º Momento – Pasado un año después de terminar la formación:

- Se accedió a todos los formados que participaron en la formación. Se les solicitó que rellenasen un cuestionario anónimo, a través de *Google docs*, para el análisis reflexivo personal, relativo a la formación. Como no se consiguió el acceso a 4 personas (no hubo respuesta a su correo electrónico), se estudiaron los datos de los que rellenaron el cuestionario.
- Así, la muestra de este estudio de evaluación fue el grupo de 20 ex alumnos que rellenaron el cuestionario, respondiendo a variables de atribución y evaluación de la formación, relativo a la adquisición de conocimientos y competencias emocionales en sus vidas, tal y como más adelante se expone.

Así, se puede acceder de forma anónima y distanciada, a los efectos de modificación de Competencias, de la forma como eran interiorizados por los sujetos.

Población y muestra

La muestra fue constituida por 20 profesionales, 19 de género femenino y 1 del masculino, entre los 22 y 47 años de edad. Los criterios de selección incluyeron: ejercicio profesional en cualquier área de la salud, la inscripción efectuada en la formación, haber tenido una frecuencia del 90%, y la ejecución de todos los trabajos prácticos de laboratorio y, finalmente, la aceptación para rellenar el cuestionario de reflexión personal. La variable de profesionalidad se presentaba distribuida entre: 2 visitantes médico, 6 enfermeras, 2 fisioterapeutas, 3 dietistas, 2 técnicas de rehabilitación psicomotora, 2 psicólogas clínicas, 3 profesoras de enfermería y 2 asistentes sociales a trabajar en contextos de la salud.

Instrumento de Recogida de Datos

Fue construido un cuestionario con dos partes: la inicial con variables socio demográficas y preparada para la caracterización de la muestra; y la segunda parte con la construcción de afirmaciones o cuestiones en el sentido dar respuesta a las preguntas consideradas pertinentes, en términos de evaluación auto-reflexiva. Cada una de estas afirmaciones o cuestiones, se responde a través de una escala de Lickert, en la que se señalan las celdas relativas, al respectivo grado de concordancia, distribuido entre las puntuaciones de

1 – “*Yo no estoy nada de acuerdo*” y 5 – “*Estoy totalmente de acuerdo*”

Las variables que han constituido la formación del bloque de evaluación de la formación en educación emocional, dicen respecto a cada uno de los conceptos – presentados a través de metodología teórica o práctica – y para los cuales se encontró un discurso de afirmación o cuestión de manera que fuese entendido por los formandos,

y que a través del significado por ellos atribuido, pudiésemos obtener las respuestas con la fidelidad necesaria para considerar el efecto de la evaluación.

Así, a seguir se presentan las variables (con numeración previa) - colocadas de forma expresamente direccionada - que se pretenden estudiar, o sea, el (los) respectivo(s) concepto(s) en análisis, y cuyo aprendizaje/desarrollo se pretende evaluar, seguidos de las cuestiones/afirmaciones respectivas, como forma discursiva a que la muestra atribuye significado y sentido, para cada persona lo pueda reflejar a ese nivel, y poder hacer creíble la respectiva respuesta.

Variable y respectivo discurso de significado:

1. **Nivel de Aprendizaje/conocimientos adquiridos** – verificado a través de las *“diferencias entre el nivel de conocimientos con que inició y con que terminó la formación en E.E.”*;
2. **Nivel de conocimientos específicos en emoción y respectiva percepción de vivencia emocional** - verificado a través de la percepción de que la *“formación en E.E. vino a proporcionar conocimientos a nivel de la emoción, a nivel teórico y práctico”*
3. **Nivel de adquisición de autoconciencia (Veiga-Branco, 2005) o conciencia emocional (Bisquerra et al. 2004)** - verificado a través de la percepción de que la *“formación en E.E. me ayudó y reconocer como los sentimientos se desencadenan en mi cuerpo”*
4. **Nivel de adquisición de empatía (Veiga-Branco, 2005; Bisquerra et al. 2004)** - verificado a través de la percepción de que la persona se siente *“preparado(a) para reconocer como las personas se están sintiendo (...) detecto más fácilmente los sentimientos de los otros”*;
5. **Nivel de percepción relativa a la adquisición de auto-motivación (Veiga-Branco, 2005)** - verificado a través de la percepción, cuando la persona expresa: *“consigo tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos”*.
6. **Nivel de adquisición de competencias sociales (Bisquerra et al. 2004) o C.E. a nivel de la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005):**
 - a. - a nivel más cercano— a través de la percepción de la contribución que la formación habría dado *“a nivel de la gestión de las relaciones personales, con la familia y amigos”*;
 - b. - a nivel más general – a través de la percepción de la contribución que la formación habría dado a través de *“aprendizajes que hice, permitieron nuevas perspectivas de intervenir en la familia y en la comunidad”*.
7. **Nivel de adquisición de C.E. en la vida diaria, con cambios sentidos a nivel de espacios específicos de la vida de la persona, y principalmente, cuales –a través de la per-**

cepción relativa a la contribución que la formación habría dado y cuales los “efectos a tres niveles de su vida: al nivel intrapersonal, interpersonal y en el trabajo”

8. Selección de **las propuestas metodológicas, para reforzar las contribuciones de la Formación en E.E.** – a través de la percepción relativa de “*Cuál (o cuales) las metodologías que tuvieron en su vida relacional práctica, un efecto de "plusvalía".* En esta variable se pudo verificar como la muestra sugiere una selección de abordajes metodológicos para la formación.

Resultados

Formación y Conocimientos

Se presenta el análisis descriptivo del conjunto de resultados obtenidos. Los profesionales de salud consideran que la formación les ha traído más conocimientos, ya que antes de la formación, 68% asumían un *nivel medio* de conocimientos y al final, una amplia mayoría de 79% consideraron que alcanzaron un nivel de *bastante* conocimiento (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución absoluta y relativa de la variable “mi nivel de conocimientos”

Al inicio de la formación después de la formación...	
1	5%	1- nada	0	0%
4	21%	2 – poco	0	0%
13	68%	3 – medio	1	5%
1	5%	4 - bastante	15	79%
0	0%	5 - mucho	3	16%

Como se verifica en la Tabla 2, la muestra se distribuye mayoritariamente en concordancia positiva relativamente a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Hay que referir, sin embargo, que 5 y 3 personas *no tienen opinión* formada a este nivel. Sólo un formando consideró que no ha adquirido conocimientos prácticos.

Tabla 2. Distribución absoluta y relativa de la variable “la formación me ha dado...”

Conocimientos teóricos en emoción			Conocimientos prácticos en emoción	
0	0%	1- no concuerdo	1	5%
1	5%	2 – concuerdo poco	0	0%
5	26%	3 – sin opinión	3	15%

12	58%	4 – concuerdo bastante	9	45%
2	11%	5 – completo acuerdo	7	35%

La mayoría de los encuestados concuerda con la afirmación “La formación en E.E. me ayudó a reconocer como los sentimientos se desencadenan en mí, en mi cuerpo”; a pesar de 10% *no tener opinión* definida y por tanto, no sabe de hecho si ha ocurrido alguna alteración en esta capacidad considerada, en teoría, como la más importante, el hecho es que 45% de la muestra *concuerda bastante* y 35% están *completamente de acuerdo* con el hecho de ser más capaces de percepción personal relativa al acontecer de la emoción en su cuerpo. Pero hay una persona para la cual no ha ocurrido ningún cambio después de un año pasado de formación (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución absoluta y relativa de la variable “La formación me ayudó a reconocer como los sentimientos se desencadenan en mí, en mi cuerpo”

1- no concuerdo	1	5%
2- concuerdo poco	1	5%
3- no tengo opinión definida	2	10%
4- concuerdo bastante	9	45%
5- estoy completamente de acuerdo	7	35%

La mayoría de la muestra (55%) asume concordar bastante con la afirmación “Pienso que me siento ahora más preparado(a) para reconocer como las personas se están sintiendo. Pienso que detecto más fácilmente los sentimientos de los otros” y hay 20% que *concuerdan completamente*, pero también hay 20% que *no tienen opinión definida* en esta materia, pero nadie ha considerado ningún cambio en lo que respecta a la empatía (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución relativa y absoluta de los valores de la variable “... preparado(a) para reconocer como se están sintiendo (...) detecto más fácilmente los sentimientos de los otros”

1- no concuerdo	0	0%
2- concuerdo poco	1	5%
3- no tengo opinión definida	4	20%
4- concuerdo bastante	11	55%
5- estoy completamente de acuerdo	4	20%

Relativamente a la expresión de la auto-motivación, a través de la afirmación “*Comencé a tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos*”, los profesionales se distribuyen equitativamente: hay 35% que *no tienen opinión* y 35% *concuerta bastante*. Pero, y es relevante, hay 25% que *está completamente de acuerdo* con esta expresión, y por oposición, una persona que *no concuerda* con la expresión (Tabla 5).

Tabla 5. Distribución absoluta y relativa de la variable “...tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos”

1- <i>no concuerdo</i>	1	5%
2- <i>concuerdo poco</i>	0	0%
3- <i>no tengo opinión definida</i>	7	35%
4- <i>concuerdo bastante</i>	7	35%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	5	25%

También se pretendió saber el nivel de conocimientos prácticos para la vida, adquiridos en la formación, para lo cual se presenta el siguiente análisis descriptivo. Ante la afirmación “*Siento que ayudó... conseguí gestionar mejor mis relaciones personales, con la familia y amigos*”, hay 50% de personas que *concuerdan bastante* y 30% que *concuerdan completamente*, pero hay dos encuestadas que no concuerdan (Tabla 6).

Tabla 6. Distribución absoluta y relativa de la variable “conseguir gestionar mejor mis relaciones personales, con la familia y amigos”

1- <i>no concuerdo</i>	2	10%
2- <i>concuerdo poco</i>	0	0%
3- <i>no tengo opinión definida</i>	2	10%
4- <i>concuerdo bastante</i>	10	50%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	6	30%

Para entender su desarrollo en términos de gestión de emociones en contextos de grupos y competencias sociales en general se colocó la afirmación “*Los aprendizajes que he hecho me han permitido nuevas perspectivas de intervención en la familia y en la comunidad*” y toda la muestra (Tabla 7) se posiciona positivamente: aunque haya 21% que *no tiene opinión al respecto*, hay 47% que *concuerdan bastante* y hay 47% que *concuerdan completamente*.

Tabla 7. Distribución absoluta y relativa de la variable "Los aprendizajes que he hecho, me han permitido nuevas perspectivas de intervención en la familia y en la comunidad"

1- <i>no concuerdo</i>	0	0%
2- <i>concuerdo poco</i>	0	0%
3- <i>no tengo opinión definida</i>	4	21%
4- <i>concuerdo bastante</i>	9	47%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	6	32%

Como podemos ver en la tabla 8, la muestra se distribuye con alguna dispersión: el 28% considera que tuvo efecto a nivel intrapersonal, 36% a nivel interpersonal y 11% sitúan los beneficios a nivel del trabajo. Hay que referir que 13 % de los encuestados sitúan este efecto benéfico a nivel de sus relaciones afectivas, como por ejemplo "... *en otras situaciones...*" con sus pares o relaciones afectivo-transitorias, o contextos "... *de tomada de decisión...*".

Tabla 8. Distribución absoluta y relativa de la variable "la formación tuvo efectos a los tres niveles de su vida: nivel intrapersonal, interpersonal y en el trabajo"

" <i>Al nivel intrapersonal, en lo que sólo a mí me concierne...</i> "	13	28%
" <i>Al nivel interpersonal... en relación con los otros...</i> "	17	36%
" <i>En el trabajo, con compañeros y superiores...</i> "	11	23%
Otro " <i>... en otras situaciones...; ... de tomada de decisión...</i> "	6	13%

Se observa como la mayoría de los encuestados asume que las metodologías con mayor efecto han sido el "laboratorio de emociones", designado por 40% de la muestra y "la experiencia de relajación profunda". Los restantes abordajes presentan una dispersión de valores. Sin embargo, se verifica también como nadie considera como una *plusvalía* en su las aulas teóricas, con los conceptos e imágenes, o sea, la integración de los conocimientos teóricos (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución absoluta y relativa de la variable "...cuales las metodologías que han tenido en su vida relacional práctica, un efecto de "plusvalía"?"

Las aulas teóricas, con los conceptos e imágenes	0	0%
Las sesiones de "laboratorios de emociones"	8	40%

Las sesiones de análisis en grupo, después de sesiones de "laboratorio de emociones"	1	5%
La experiencia de relajación profunda	6	30%
Me ha gustado la experiencia pero no he sentido que tuviese efecto práctico en mi vida	1	5%
No tengo una opinión formada acerca de esa cuestión	2	10%
Me ha gustado más vivir los contextos de las sesiones prácticas	1	5%
Otro	1	5%

Terminada la presentación, pasaremos a la comparación de los resultados entre este estudio y los anteriores, y cuales los efectos conseguidos a nivel de la Competencia Emocional.

Discusión

Implicaciones

Los resultados revelan que el aprendizaje de las emociones con base en las dimensiones de la competencia emocional (autoconocimiento, autogestión emocional, conciencia social y gestión de relaciones), se puede conseguir, y que aprendiendo a observar y reconocer sentimientos (autoconocimiento), cada profesional tiene la percepción de que pasó a tener una mejor percepción de sí mismo, a estar más seguro de sí mismo y a tener conciencia en relación a sus decisiones personales, hecho que tiene impacto no sólo en el equilibrio personal, como también en la calidad de las relaciones a nivel familiar y social. No hay resultados para confirmar los efectos reductores de desajustes socio-relacionales – porque esta muestra no los había expresado antes - como se ha observado en otros estudios (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2001; Schucksmith et al. 2007; Diekstra 2008a, 2008b; Payton et al. 2008; Durlak et al. 2011) pero se considera legitimado, que las formaciones en competencias socio-emocionales pueden ser aprendidas, corroborando también Greenberg et al. (2003), con resultados promotores de salud a nivel holístico del ser humano.

Conclusiones

Los objetivos propuestos se alcanzaron. Las distribuciones de los valores de estas variables, indican que los encuestados tienen la percepción que mejoraron las capacidades de C.E., tal como en el estudio de Coelho (2012), también aquí las diferencias entre la pre- y pos- formación, fueron positivas, y según su percepción, la muestra mejoró las

dimensiones de autoconocimiento, de auto motivación, empatía y gestión de emociones en grupo, así como la competencia emocional en los tres niveles: intra, interrelacional y en contexto laboral, después de la intervención. También se verificó la misma evaluación positiva que ha sido publicada por Elias et al. (1997), Payton et al. (2000) y Zins y Elias (2006), en niños y adolescentes, al nivel de sus componentes afectivos y relaciones sociales (Catalano et al. 2004; , 2004; Zins y Elias, 2006; Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Todo lleva a creer que estén presentes las mismas percepciones que las observadas en el estudio con profesores de Ibáñez y Bisquerra (2006), o en el estudio de Kam, Wong y Fung (2011). Así, y respetando las debidas diferencias entre poblaciones y contextos, se piensa poder concluir que sí se verifica también y, corroborando Rego y Rocha (2009: 150), que *“...el aprendizaje de las emociones con base en las cuatro competencias de la I.E. (o C.E.) ...puede ser hecho...”*, y que la mayoría de esta muestra de profesionales de salud – según su percepción - *pasó a tener una mayor percepción de sí mismo y a estar más seguro de sí y a tener más conciencia en relación a sus decisiones personales...*, comprobando, que resulta como propiciadora de emociones positivas (Almeida y Veiga-Branco, 2012) por el hecho de estar más evidente la auto motivación y la capacidad para enfrentar los retos de la vida.

Se apunta el pormenor de que está aquí una contribución para las metodologías preferenciales en esta formación, ya que las consideradas con mayor efecto han sido el “laboratorio de emociones”, y “la experiencia de relajación profunda” con mucha menor atención para la integración de los conocimientos teóricos. Sea como sea, se corrobora que es un hecho que esta formación tuvo impacto no solo en el equilibrio personal (...) como también en la calidad del proceso relacional con los demás.

Significado Educativo

Es necesario incluir la emoción en el proceso relacional y educacional. Ya tenemos trabajo de evaluación, los contenidos y metodologías... ya tenemos ruta por donde caminar y en resultados para creer. Los autores que en estas temáticas vienen progresivamente defendiendo la formación en Educación Emocional (Bisquerra, 2000, 2011; Bisquerra et al. 2004; Veiga-Branco, 2004, 2005, 2012) como un elemento esencial e integrador, en el proceso educativo a lo largo de la vida, están en la ruta que parece la más efectiva para que el desarrollo humano se haga en plenitud. Así que hay que seguir adelante y mantener esta perspectiva, ya que estos resultados y corroborando los estudios presentados, todo indica que el desarrollo de los formandos puede ser en el sentido del bienestar subjetivo, en la perspectiva que abarca el concepto de la Psicología Positiva.

Por fin, se asume lo que el creciente volumen de publicaciones presenta, la defensa de la Competencia Emocional como variable moderadora del desarrollo y de la salud hu-

mana, en ese sentido holístico del concepto. Todas las iniciativas de formación, sobre esta temática, analizadas presentan resultados francamente positivos a nivel de las competencias de los formandos antes y después de las formaciones.

Está creada la necesidad de rescatar el nuevo paradigma para la educación en el sistema educativo de la humanidad: una educación promotora de la salud, donde estos nuevos hechos sean incluidos y donde el paradigma holístico de la formación del hombre sea rescatado.

Bibliografía

Almeida, A. y Veiga-Branco, A. (2012) - Educação emocional como ferramenta propiciadora de emoções positivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 4:1, p. 53-61.

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bien-estar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., Couce, A., Hue, C. y Iglesias, M.J. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Universidad de Coruña, Servicio de Publicaciones.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Catalano, R., Berglund, M. , Ryan, J. A. M., Pollard, R. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008). *Social and interpersonal problems related to school Aged youth*. Acedidoem12 de Dezembro de 2013 em: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/socialProblems/socialprobs.pdf>

Coelho, L. (2012). Competência Emocional em Professores: Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* [online]. nº.8, pp. 16-24.

Diekstra, R. (2008a) Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide-part one, a review of meta-analytic literature. In Fundacion Marcelino Botin *Social and emotional Education: an international analysis* (pp. 255-284). Santander: Fundacion Marcelino Botin.

Diekstra, R. (2008b) Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide-.part two, teaching social and emotional skills worldwide, A meta-analytic review of effectiveness In FundacionMarcelinoBotin*Social and emotional education: an international analysis* (pp. 285-312). Santander: FundacionMarcelinoBotin.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. y Schuyler, T. (1997). How to launch a social & emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15-19.

Greenberg, M., Domitrovich, C. y Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in schoolaged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, Article 1.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M. Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Ibáñez, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad e Estrés*, 12(2-3), 401-412.

Kam, C, Wong, L. y Fung, K. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *EDRES/ENSEC Volume 3, Number 1, April 2011 pp 30-47. ISSN 2073-7629. www.enseceurope.org/journal* acedido em 26 de janeiro de 2014.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Rego, C. y Rocha N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./ mar.

Saarni, C. (1999). "Competência Emocional e autocontrole na infância". In Salovey, P. y Sluter. D. J. (Org.). *Inteligência Emocional da Criança*. RJ: Campus. Pp. 54-96.

Seligman, M. E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology : An Introduction. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 5-14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S. y Whittaker, V. (2007). *Mental Wellbeing of Children in Primary Education (targeted/indicated activities)*. London: National Institute of Clinical Excellence.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes* 2007, 5:63

Veiga-Branco, A. (2004). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto.

Veiga Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.

Veiga-Branco, A. (2012) - Educação emocional, um contributo para a gerontologia. In Pereira, Fernando (Coord). *Teoria e Prática da Gerontologia - Um Guia Para Cuidadores de Idosos*. Viseu: Psicosoma. p. 275-286.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.

Zins, J. E. y Elias, M. E. (2006). Social emotional learning: Promoting the development of all students. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 1-13). Washington, DC.: National Association of School Psychologists.

Empatía hacia los animales: ¿innato o adquirido? Una aproximación teórica a la educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales

Empathy for animals: nature versus nurture. A theoretical approach to child education in the values of empathy and respect for animals

Teresa Sauquet

tsauquet@gmail.com

Fundació MONA

Resum. España se caracteriza por su crueldad hacia los animales y la falta de respeto hacia el medio natural. Estas situaciones reflejan la inmadurez de una sociedad cada vez más dividida. La necesidad urgente de cambio justifica la acción en más de un ámbito, tanto modificando el sistema legal como actuando a nivel educativo. Los programas de educación emocional y social aplicados en otros países como Estados Unidos y Gran Bretaña, han demostrado su eficacia. Este estudio es una aproximación teórica al valor de la empatía y el respeto, con el objetivo de profundizar en los aspectos que los fomentan y en las condiciones que deben crearse para promover dichos valores, así como las competencias emocionales asociadas. El objetivo del estudio es plantear las bases teóricas para el diseño, implementación y evaluación de un programa de educación infantil basado en los valores de empatía y respeto hacia los animales. A modo de conclusión, hay tres aspectos fundamentales a la hora de diseñar un programa de dichas características: (1) el programa debe contemplar los aspectos emocionales, cognitivos y sociales, siendo los aspectos emocionales relevantes para el desarrollo de la empatía el promover en el niño las competencias emocionales de la regulación, conciencia y autonomía, (2) para fomentar la motivación e implicación del alumno, es interesante utilizar metodología de educación alternativa, como el aprendizaje basado en proyectos, (3) el programa se enriquece si permite al niño contacto con animales domésticos, pudiéndose establecer colaboraciones con protectoras de animales cercanas.

Palabras clave: empatía, educación emocional, educación infantil, competencias emocionales

Abstract. Spain is known for its animal cruelty and lack of respect for the natural environment. These situations reflect the immaturity of an increasingly divided society. The urgent need for change justifies action in more than one area, thus changing the legal system as acting education. Programs of social and emotional education applied in other countries like the E.U.A. and Great Britain, have been successful. This study is a theoretical approach to emotional values as empathy and respect, with the goal of get further in aspects that encourage them and conditions to be set up to promote these values and the associated emotional competencies. The aim of the present study is the theoretical basis for the design, implementation and evaluation of an early childhood program based on the values of empathy and respect for animals. In conclusion, there are three key aspects to designing a program of such characteristics: (1) the program must meet the emotional, cognitive and social aspects, with the relevant emotional aspects for the development of empathy in promoting child emotional regulation skills, awareness and autonomy, (2) to foster student motivation and involvement, it is interesting to use alternative methods of education, such as project-based learning, (3) the program is enriched by allowing the child contact with domestic animals, possibly developing collaborations with pet's sanctuaries nearby.

Key words: empathy, emotional education, child education, emotional competencies

Introducción

La Comisión Europea ha abierto expediente a España en más de una ocasión por el maltrato animal. El estado de los animales y sus instalaciones en parques zoológicos, las graves deficiencias en los sistemas utilizados en el sacrificio de animales en los mataderos, y su uso y maltrato en fiestas populares son un claro ejemplo de ello. Estas situaciones de maltrato son en muchos casos aceptadas por gran parte de la sociedad. La ignorancia, crueldad y falta de empatía hacia el resto de seres vivos y hacia el entorno natural es una muestra de la inmadurez que sufre. La necesidad urgente de cambio justifica la acción en más de un ámbito, tanto modificando el sistema legal como actuando a nivel educativo.

La IUCN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza), durante el seminario anual dirigido a educadores de parques zoológicos, centra los objetivos para el año 2012 en el aprendizaje social y emocional. Dicha organización pone en relieve los principios establecidos en los programas SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) que se desarrollan en Inglaterra en las escuelas de educación infantil y primaria desde el año 2005. La IUCN promueve la utilización de la educación emocional en entornos de parques zoológicos y acuarios con el objetivo de fomentar la empatía hacia los animales, enfatizando el hecho de que estos centros tienen la responsabilidad de modificar conducta, pensamiento y sentimiento del visitante, a través de actividades que no se centren únicamente en aspectos cognitivos, sino también emocionales.

La degradación del medio ambiente, la extinción de muchas especies, la vulneración de los derechos de los niños, de las mujeres, de los desfavorecidos... la pérdida de valores vivida este último siglo nos ha llevado a una crisis que pide un cambio de dirección. Muchas propuestas actualmente plantean la importancia de un cambio profundo de ideas que fomente una visión global integradora y sostenible, con la premisa de que todos somos parte de un todo, y la acción de un individuo repercute en tres niveles: en él, en el entorno y en el mundo.

Es necesario un cambio cultural, emocional y moral que nos lleve a una sociedad menos depredadora y más austera que la actual (Conangla y Soler, 2003).

Una forma de fomentar el bienestar global es a través de la educación emocional, pensando con proyección de futuro y trabajando en tres niveles: el individuo, la sociedad y el mundo.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial

del desarrollo humano, a fin de capacitar para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

El objetivo de este trabajo es profundizar (1) en los aspectos concretos que fomentan el desarrollo de la empatía y respeto hacia los animales y el medio ambiente, (2) en las condiciones que deben crearse para promover dichos valores y (3) las competencias emocionales a desarrollar para alcanzarlos. Asimismo, y a modo de revisión, se profundizará sobre los estudios empíricos realizados al respecto.

Aunque el objetivo es desarrollar valores de empatía y respeto hacia los animales, el ejercicio debe comenzar desde el entorno cercano al individuo, como parte de su desarrollo emocional y social, ya que la comprensión de las emociones ajenas intraespecie es necesaria para poder llegar a entenderlas en el resto de especies animales.

Este trabajo aporta las bases teóricas para el diseño, aplicación y evaluación futura de un programa de educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales.

Desarrollo

Empatía y su desarrollo

Los seres humanos tienen una capacidad innata para asistir y reconocer las necesidades emocionales de los demás (Hoffman, 1975). Del mismo modo, Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1990) definen la empatía como una respuesta innata y adaptativa que nos conecta como seres sociales a las apremiantes necesidades de los demás. Para estos autores la empatía es una emoción social, que actúa a modo de puente que conecta los estados afectivos de un individuo con los de otro.

Según Feshbach (1973, 1975) una respuesta empática requiere (1) la capacidad de discriminar e identificar los estados emocionales del otro (2) la capacidad de ponerse en el lugar o papel del otro, y (3) la evocación de una respuesta afectiva compartida. Para este autor, cognición y emoción son componentes totalmente entrelazados en el desarrollo de la empatía, e ingredientes críticos en el desarrollo de comportamientos sociales positivos en el niño.

La capacidad emergente de los niños en comprender la diferencia entre el yo y el otro, y la incipiente conciencia de que otras personas tienen estados internos y sentimientos independientes de los que uno mismo siente, sientan las bases para un mayor nivel de respuesta empática (Hoffman, 1975, 1982).

Desde los primeros días después del parto, el niño imita las emociones de los demás, Hoffman postula que el llanto reflejo de un bebé en respuesta al de otro es el precursor de la respuesta empática.

La empatía es pues una reacción que implica tanto componentes cognitivos como afectivos (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990).

Eisenberg et al. (1997) hallan en sus estudios con niños de 18 a 24 meses de edad, que los que son capaces de identificarse en el espejo tienen más probabilidades de experimentar empatía cuando su madre o amigo sufren angustia o dolor, comparado con los que no reconocen todavía su reflejo en el espejo. A pesar de que este comportamiento no se muestra de forma uniforme en todos los niños de 2 años, la capacidad de empatía se desarrolla a partir de esa edad, coincidiendo con el momento en que son capaces de autoreconocerse.

Por otro lado las diferencias individuales halladas por el equipo de investigadores Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1990), sugieren tanto un componente biológico como ambiental que contribuye a estas variaciones. El entorno familiar del niño enmarca su primera experiencia con emociones de dolor, angustia o aflicción, tanto propia como ajena, así como el asesoramiento en la gestión de dichas emociones. En concreto, el entorno familiar proporciona el contexto inicial para sus primeras experiencias de empatía, incluyendo la compasión expresada por sus progenitores. Sin embargo, aunque los padres son modelos particularmente importantes para el desarrollo social y emocional de los niños, la inclinación del niño para sentir empatía no se ve reforzada hasta la exposición a otros modelos sensibles y solidarios, como los maestros, hermanos o compañeros de juego.

Según Barnett (1987), la empatía y respuestas asociadas prosperan en un entorno que (a) satisface las necesidades emocionales del niño y desalienta la excesiva preocupación por uno mismo, (b) alienta al niño a identificar y expresar un amplio abanico de emociones, y (c) provee al niño de oportunidades para la observación e interacción con otros, lo cual le motiva al desarrollo de su sensibilidad emocional.

Comportamiento prosocial y su relación con la empatía

El comportamiento prosocial es la capacidad para realizar acciones a favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado (Bisquerra, 2009).

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, la madurez de razonamiento que rige el comportamiento evoluciona a medida que el niño desarrolla mayor capacidad de juicio moral (Eisenberg et al., 1987). Existe una relación positiva entre la conducta prosocial llevada a cabo y la madurez en el juicio moral (Blasi, 1980), de manera que se retroalimentan.

Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1990) hallan a través de sus investigaciones que a la temprana edad de 2 años el niño muestra la capacidad cognitiva para percibir e interpretar el entorno físico y los estados emocionales de otros, así como la capacidad para experimentar esos estados y proporcionar alivio al malestar de los demás. La relación

entre empatía y comportamiento prosocial es el motor fundamental que desarrolla el altruismo e inhibe las conductas agresivas. El desarrollo de la empatía tiene una función preventiva de la violencia de tal forma que autores como Miller y Eisenberg (1988) han hallado que ambas se hallan inversamente relacionadas.

Asimismo Feshbach (1982) sugiere una amplia gama de posibles efectos mediados por la empatía. Estos incluyen la comprensión social y una mayor competencia emocional: compasión, cuidado del otro, regulación de la agresión y otras conductas antisociales, aumento de la autoconciencia, mejora en las habilidades comunicativas y una mayor cohesión entre los aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento.

Autoconcepto positivo y su relación con la empatía

El niño que es alentado a sentirse bien consigo mismo tiene mayor tendencia a empatizar con los demás, en contraste al que cree que sus habilidades personales son inadecuadas o posee algún otro tipo de duda acerca de su capacidad personal. Strayer (1993) halló una relación positiva entre la empatía y el autoconcepto positivo en niños de 6 años.

Un aspecto especialmente importante en el desarrollo de la empatía es la percepción de uno mismo como un colaborador eficaz, con habilidades para la ayuda (Barnett, Thompson y Pfeifer, 1985). El niño que ha sido alentado y educado en el desarrollo de dichas competencias tiene más tendencia a empatizar con los demás, ya que percibe su eficacia en aliviar el dolor ajeno.

Regulación emocional, competencia para autogenerar emociones positivas y su relación con la empatía

Algunos autores han hallado que un estímulo emocional negativo, como por ejemplo la observación de la emoción “tristeza” en otro individuo, se asocia con un enfoque en el yo y con un incremento en la respuesta fisiológica asociada al estrés, en lugar de activarse una respuesta empática hacia el otro (Eisenberg y Fabes, 1991).

Teniendo en cuenta este hecho, podemos predecir que los individuos que pueden regular sus emociones y las emociones que perciben de los demás, serán más capaces de desarrollar una respuesta empática positiva respecto a una respuesta emocional negativa. De hecho existen estudios empíricos que avalan esta hipótesis, con el resultado en una relación positiva entre la regulación emocional y la respuesta empática en adultos (Eisenberg y Okun, 1996). También se ha hallado dicha relación positiva en niños de preescolar (Eisenberg y Fabes, 1995).

Además, se ha visto también que las personas que disfrutan de la vida y experimentan normalmente emociones positivas, están menos preocupadas por sus necesidades personales y son más capaces de responder a las necesidades de los demás, existiendo

pues una relación positiva entre la competencia por autogenerar emociones positivas y la empatía (Eisenberg et al., 1994a).

De la misma forma, niños que muestran niveles altos de empatía, son capaces de expresar mayor cantidad de emociones positivas que aquellos que muestran niveles inferiores (Robinson et al., 1994).

La importancia de la interacción niño-animal

Actualmente existe un incremento en el número de autores que proponen que un contacto directo entre animal y humano desarrolla la empatía en éste (Ascione, 1992; 1997a; Ascione y Weber, 1996). A pesar de la escasez de investigación empírica al respecto, los trabajos realizados hasta ahora apoyan la noción de que el niño que desarrolla un estrecho vínculo afectivo con un animal, muestra un incremento en el nivel de empatía hacia otros animales. Asimismo, hay autores que han propuesto que dicha empatía desarrollada hacia animales redundaría en la demostrada hacia los propios congéneres.

De forma natural, el niño muestra fascinación y curiosidad hacia otras especies, conducta adaptativa que forma parte de su aprendizaje. La relación niño-animal provee una oportunidad para la expresión emocional del niño sin ninguna consecuencia negativa para éste.

Algunos autores proponen también que la compañía de animales constituye una parte importante para el correcto desarrollo emocional del niño (Robin y ten Bensel, 1985). Serpell (1999) defiende que la compañía de animales potencia la actitud y conducta de atención y cuidado, compañerismo, seguridad, confort y diversión del niño.

Se ha propuesto que la adquisición de un compañero animal aumenta la autoestima en niños de educación infantil. Cuidar de un animal incrementa el sentido de eficacia del niño, la cooperación y la socialización, características todas ellas potenciadoras de la empatía. La autoestima se construye en parte cultivando la disciplina y la responsabilidad, aprendiendo a trabajar y convivir con los demás, así como a confiar en ellos (George, 1999).

Este mismo autor defiende que a través del cuidado y manejo de la mascota, el niño aprende el valor del respeto hacia otros seres vivos, lo que le lleva a la comprensión de que los límites y el respeto mutuo son aspectos importantes en las relaciones con los demás.

Empatía hacia humanos y hacia animales

A pesar de que numerosas investigaciones han intentado demostrar empíricamente que las relaciones positivas entre humano y animal fomenta a su vez la empatía hacia

iguales, sigue habiendo mucha controversia al respecto. A pesar de la falta de pruebas, la opinión general de la sociedad occidental moderna avala este hecho.

Sin embargo, ciertos estudios han logrado demostrar una relación significativa entre la violencia doméstica y el maltrato animal, al punto que éste puede ser un indicador de la misma (Ascione, 1997b; 1998).

Por otro lado, autores como Poresky (1990) y Vidovic et al. (1999), han logrado aportar pruebas empíricas de que niños con un vínculo emocional muy fuerte con sus mascotas, desarrollan puntuaciones significativamente más elevadas en empatía y conducta prosocial que compañeros con un vínculo más débil. Estos trabajos pues, apoyan la hipótesis de una relación positiva entre en vínculo con el animal y el desarrollo de niveles superiores de empatía y conducta prosocial.

Paul (2000) argumenta que las personas que tienen una tendencia superior a la normal a mostrar empatía hacia animales cuando éstos expresan sus emociones, serán más propensos a experimentar la misma reacción cuando presencien a humanos en la misma situación.

Programas de educación basados en la empatía hacia los animales

Durante el siglo pasado en Estados Unidos, se desarrollaron una serie de programas de educación infantil con el objetivo de fomentar una conducta positiva hacia los animales. Dichos programas se basaban tanto en la educación de las conductas como de las emociones. Las conductas prosociales y la empatía eran los objetivos a educar.

Todos estos programas tenían en común el objetivo de instaurar, reforzar y mejorar los conocimientos, actitudes y conductas hacia la bondad, la compasión y el trato hacia los humanos y el resto de seres vivos (Ascione, 1997a).

Con el fomento del cuidado y de las interacciones compasivas entre niños y animales, dichos programas pretendían desarrollar la empatía hacia éstos, pero también hacia sus propios congéneres, minimizando la insensibilidad.

Dichos programas, tal y como propuso Ascione, trabajaban tanto el aspecto cognitivo (habilidad en la lectura) como el emocional (conducta prosocial y empatía) de la siguiente forma: (a) ayudando a los niños a desarrollar un sentido de la compasión por todos los seres vivos (b) proveyendo de toda la información necesaria para su entendimiento y provocando en ellos conductas en esa dirección (c) fomentando el sentido de la responsabilidad.

Las estrategias utilizadas para el logro de dichos objetivos incluían contacto directo con animales, enseñanzas sobre comportamiento animal y lecturas sobre animales.

La mayoría de los programas evolucionaron desde un simple taller de un día a un programa completo durante todo el período escolar.

Hein (1987) realizó un estudio sobre los efectos de dichos programas y halló diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo que había participado en el programa. Este autor, no obstante, recomendó programas más intensivos para lograr diferencias prácticas en las conductas hacia los animales como cambios en el comportamiento de los niños.

Ascione (1992) realizó el mismo estudio pero basado en programas más intensivos (un año). Midió cambios en conducta hacia animales y cambios en niveles de empatía hacia humanos, hallando diferencias significativas tan solo en los niños de 8 a 11 años, sin encontrar diferencias en los niños de 6 a 8 años, con una muestra de 32 clases, la mitad de las cuales constituían el grupo control.

Paul (2000) realizó un estudio en niños que habían participado en un programa de 40 horas, evaluando el nivel de empatía hacia humanos. Encontró que el grupo de niños distinto al control habían aumentado su nivel de empatía al finalizar el programa, y el efecto residual siguió un año después. Este autor concluyó que un programa basado en el desarrollo de la empatía hacia animales también redundaba en mostrar empatía hacia los propios congéneres.

A pesar de que un número limitado de autores ha hallado resultados prometedores en cuanto a la educación basada en la empatía hacia los animales, es necesario realizar más investigación para contar con resultados más concluyentes. Asimismo, sería interesante ampliar la muestra con niños de distintos orígenes culturales, socio-económicos y edades, para obtener una mejor comprensión de los factores a tener en cuenta en el momento de implantar un programa de educación emocional.

Discusión

España: animales y educación

Muchas son las iniciativas que empiezan a surgir en España en cuanto a la educación en el respeto a los animales, pero por el momento parece que la mayoría quedan en el ámbito académico, sin llevar a la práctica programas de educación.

Por otro lado, las diferencias entre comunidades autónomas incluso localidades dentro de éstas en cuanto al derecho animal y su aplicación, muestran un creciente interés por parte de la población a tratar a los animales con una visión menos antropocéntrica y más biocéntrica.

Es preciso ir cambiando modelos y orientar la mirada hacia países con un funcionamiento más sostenible y respetuoso. Conangla y Soler (2003) defienden que somos responsables de la persona que somos y del mundo que tenemos. Nuestras acciones tienen consecuencias en nosotros, en los demás y en el mundo, ya sea porque aumen-

tamos el equilibrio, la salud y el bienestar, o bien porque incrementamos el nivel de desequilibrio, enfermedad y sufrimiento.

Cualquier aportación individual puede colaborar para generar este cambio. A menudo, la desconexión entre el mundo académico y científico con la realidad implica una pérdida de recursos, es preciso establecer sinergias y pasar a la acción.

La educación conviene ser revisada, el modelo está obsoleto, el aburrimiento, tedio y falta de motivación característica del niño en la escuela es una señal de alarma que conviene escuchar. La educación debe preparar para la vida y, según Bisquerra (2002), la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar.

Condiciones para promover la empatía hacia los animales

La educación en la empatía no debe tratarse como una unidad aislada, ya que ésta se interrelaciona con otras competencias emocionales que deben desarrollarse paralelamente, retroalimentándose unas a otras.

Numerosos autores han demostrado empíricamente la relación entre la empatía y competencias como la regulación emocional y la conciencia emocional. Asimismo, han relacionado la empatía con microcompetencias como la capacidad para autogenerar emociones positivas, la autoestima y la autoeficacia emocional, estando la primera relacionada con la regulación emocional y las dos siguientes con la autonomía emocional.

Por otro lado, al ser la empatía una emoción social, está íntimamente ligada al comportamiento prosocial y la cooperación, ambas microcompetencias de la competencia social, o habilidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

En cuanto a la relación que se establece entre el niño y el animal doméstico, la bibliografía demuestra que aumenta la autoestima, la conducta prosocial y la empatía, y actúa como promotora del respeto hacia otros seres vivos, tanto más cuanto mayor es el vínculo afectivo entre ambos. Asimismo, promueve la responsabilidad, la comprensión de los límites y la convivencia.

Condiciones para promover el respeto hacia los animales

Es fundamental educar en el concepto de que todos los seres vivos formamos parte de un todo, donde el hábitat (como metáfora del planeta que habitamos) adquiere la homeostasis gracias a todos los componentes que lo forman, y las acciones de un individuo, repercuten en los demás componentes del sistema. De la misma forma, la pérdida de uno de los eslabones del sistema exige la reconfiguración del mismo, perdiéndose recursos.

Esta idea de interconexión entre todos los seres vivos que habitan el planeta promueve en el niño el sentimiento de pertenencia, así como el de responsabilidad. Es importante educar al niño tanto en componentes emocionales como cognitivos, ya que uno ama lo que conoce, y cuida lo que ama.

Con el fin de fomentar el respeto, es necesario educar en la conciencia de la biodiversidad, tanto intra como interespecífica. La idea de que cada ser vivo es único es esencial para promover la tolerancia a la diferencia.

Otro aspecto que promueve el respeto es que el niño entienda el concepto de límites territoriales. Es importante que aprenda a respetar los límites ajenos así como a definir los propios.

Educación emocional y Mindfulness

Actualmente el programa de educación emocional y social que se está desarrollando en las escuelas de Estados Unidos es el Social and Emotional Learning (SEL). Los responsables del programa han incorporado al mismo el mindfulness, como herramienta que establece sinergia con el mismo fomentando en los niños una serie de capacidades que apoyan e incrementan la predisposición a aprender.

Aspectos como la atención, la capacidad para concentrarse, para tranquilizarse y las capacidades de observación y escucha, tan ligadas a la empatía, son promovidas a través de ejercicios de meditación y relajación (Goleman, 2013).

El modelo de Children for Animals y El Cuarto Hocio

Children for animals-International Network es un proyecto que une a distintas escuelas-asociaciones alrededor del mundo con el objetivo de que sean los niños los que conciencien a la sociedad (y a otros niños) sobre la importancia del respeto al mundo animal y al medio. Su objetivo es educar a los niños en empatía, sensibilidad y respeto para hacerles agentes del cambio y acercar la relación entre alumnos, docentes, padres y personas externas a la educación.

En este proyecto se concibe la educación como un proceso socio cultural permanente y sistemático que tiende al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices, que permitan al niño una formación integral para la vida, y promueve la solidaridad y lo prepara para el reto de la propia vida.

Se promueve una educación centrada en la metacognición (aprender a aprender) y en la práctica de valores (aprender a hacer) y se pretende que este proyecto desarrolle sus capacidades de comunicación y promueva liderazgos compartidos, compromiso y entrega en la transformación de la sociedad y conservación de su medio ambiente.

Se trabajan concretamente las siguientes competencias: Empatía y Sensibilidad. Competencia Social y Ciudadana. Autonomía e Iniciativa Personal. Tratamiento de la Infor-

mación. Respeto al Medio. Creatividad. Competencia Lingüística (búsqueda de información, criterio de selección, trabajo en equipo, hablar en público...). Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico.

Children for Animals empezó en el año 2010 en el pueblo de Muel (Zaragoza), con el grupo de niños El Cuarto Hocico. En un principio eran sólo 12 niños de 9 años y su maestro, y ni siquiera en su escuela se les tomaba demasiado en serio. Sólo la ilusión de los niños y la convicción de que se puede contagiar a muchos con este pensamiento hicieron que ahora sean miles. Así, los 12 niños de El Cuarto Hocico investigaron sobre el circo con animales a raíz de la visita de uno a su pueblo, fueron clase por clase explicando lo que descubrieron, desde infantil hasta 6º de primaria, y tras las charlas consiguieron firmas de todos y cada uno de los compañeros del colegio. Con esas firmas y una carta escrita por todos pidieron audiencia con el alcalde del pueblo. Hoy, Muel es municipio libre de circos con animales.

Actualmente Children for Animals es una red mundial que une a miles de niños-escuelas, y los niños del Cuarto Hocico cuentan con un blog y su protectora de animales virtual, de la misma forma que el resto de grupos de niños que se suman de la red.

Conclusiones

En conjunto, la bibliografía consultada y el caso práctico de Animals for Children sugieren que un programa de educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- (1) Es fundamental que el programa se base tanto en los aspectos emocionales, sociales como cognitivos. En los aspectos emocionales, trabajar las competencias emocionales de regulación, conciencia y autonomía.
- (2) Es importante buscar la motivación e implicación del alumno, utilizando metodologías de educación alternativas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que prepara y forma a los estudiantes para futuros puestos de trabajo, conecta el aprendizaje en la escuela con la realidad y ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento. Asimismo, permite al alumno aumentar las competencias sociales y de comunicación, así como su autoestima.
- (3) Hemos visto como el vínculo niño-animal aumenta la autoestima, empatía, conducta prosocial y fomenta el respeto. Es pues enriquecedor para el cualquier programa realizar visitas asiduas a protectoras de animales cercanas, estableciendo colaboraciones. El conocimiento de la realidad por parte del alumno, su concienciación, así como su participación activa y contacto directo con el animal aseguran que el programa no quede en una mera teorización, y permite ver el progreso del niño.

Bibliografia

- Ascione, F. R. (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: Generalisation to human-directed empathy. *Anthrozoos*, 5, 176-191.
- Ascione, F. R. (1997a). Humane education research: Evaluating efforts to encourage children's kindness and caring towards animals. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 59-77.
- Ascione, F. R. (1997b). The abuse of animals and domestic violence: A national survey of shelters for women who are battered. *Society and Animals*, 5, 205-218.
- Ascione, F. R. (1998). Battered women's reports of their partners' and their children's cruelty to animals. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 119-133.
- Ascione, F. R. y Weber, C. V. (1996). Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: One-year follow-up of a school-based intervention. *Anthrozoos*, 9, 188-195.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A., Thompson, M.A. y Pfeifer, J.R. (1985). Perceived competence to help and the arousal of empathy. *Journal of Social Psychology*, 125, 679-680.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Conangla, M. y Soler, J. (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona: Pòrtic.
- Eisenberg N., Shell R., Pasternack J., Lennon R., Beller R. y Mathy R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg N. y Fabes R. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multimethod developmental perspective. M. Clark. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 34-61. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1995). The relation of Young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation and emotionality. *Cogn. Emot.* 9, 203-29.

Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P. et al. (1994a). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 66, 776-97.

Eisenberg, N. y Okun, MA. (1996). The relations of dispositional regulation and emotionality to elders' empathy-related responding and affect while volunteering. *J. Pers.* 64, 157-83.

Eisenberg, N., Losoya, S., y Guthrie, I. K. (1997). Social cognition and prosocial development. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*, 329-363. East Sussex: Psychology Press.

Feshbach, N.D. (1973). Empathy: An interpersonal process. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. Montreal.

Feshbach, N.D. (1975). The relationship of child-rearing factors to children's aggression, empathy and related positive and negative social behaviors. In J. DeWit & W.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior*. The Hague, Netherlands: Mouton.

Feshbach, N.D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In *The development of prosocial behavior*, edited by N. Eisenberg, 11-47. Nueva York: Academic Press.

George, H. (1999). The role of animals in the emotional and moral development of children. In F. R. Ascione, & P. Arkow (Eds.), *Child abuse, domestic violence, and animal abuse: Linking the circles of compassion for prevention and intervention* (pp. 380-392). Indiana: Purdue University Press.

Goleman, D. (2013). *Focus*. Barcelona. Ed. Kairós.

Hein, G. E. (1987). Massachusetts society for the prevention of cruelty to animals outreach program evaluation: Final report. Boston: SPCA.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its interplay for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Borg (Ed.), *Development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Nueva York: Academic Press.

Miller, P.A. y Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.

Paul, E. S. (2000). Love of pets and love of people. In A. L. Podberscek, E. S. Paul, & J. A. Serpell (Eds.), *Companion animals and us: Exploring the relationships between people and pets* 168-186. Cambridge: Cambridge University Press.

- Poresky, R. H. (1990). The young children's empathy measure: Reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66, 931- 936.
- Robin, M., y ten Bense, R. (1985). Pets and the socialisation of children. *Marriage and Family Review*, 8, 63-78.
- Robinson J.L., Zahn-Waxler C. y Emde R.N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Soc. Dev.* 3,125-45.
- Serpell, J. (1999). Guest editor's introduction: Animals in children's lives. *Society and Animals*, 7, 87-93.
- Strayer J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Dev.* 64, 188-201.
- Vidovic, V. V., Stetic, V. V. y Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socio-emotional development of school children. *Anthrozoos*, 12, 211-217.
- Zahn-Waxler, C. y Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.

Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria

Habits related to relaxation and mindfulness in high school students

Luis López González, Alberto Amutio Kareaga, Rafael Bisquerra Alzina

luislopez@programatreva.com, Alberto.amutio@ehu.es, rbisquerra@ub.edu

Universidad de Barcelona, Universidad del País Vasco, Universidad de Barcelona

Resum. El objetivo de este trabajo es conocer los hábitos personales, familiares y escolares relacionados con la relajación y el mindfulness y averiguar su incidencia tanto en el clima de clase como en el rendimiento académico. Para ello, se utilizó el CBCC (Cuestionario Breve del Clima de Clase de López-González y Bisquerra, 2013, la media de calificaciones globales de final de curso y dos instrumentos para medir los hábitos: un diario y una escala diseñada para la ocasión (EHRE: Escala de Hábitos de Relajación Escolar). El estudio se llevó a cabo con una muestra $n = 490$ de alumnos de ESO y bachillerato de un instituto. Los resultados muestran que los hábitos personales y familiares predicen en el clima de clase y el rendimiento académico. Existen diferencias significativas por sexo y por nivel académico.

Palabras clave: relajación, hábitos, mindfulness, clima de clase y rendimiento académico

Abstract. The objective of this study was to know the personal, family and school habits related to relaxation and mindfulness and to find out its impact both in class climate and academic performance. The mean of academic performance and the CBCC– Brief Questionnaire of Classroom Climate (López-González & Bisquerra, 2013) were used and two others instruments for evaluating habits: a diary and a scale designed for the occasion (SRHQ: School Relaxation Habits Questionnaire). The study was conducted with a sample of $n = 490$ students of secondary and baccalaureate in a high school center. Results showed that personal and family habits predicted the climate of class and academic performance. There were statistical differences by gender and academic level.

Key words: relaxation, habits, mindfulness, classroom climate and academic performance

Introducción

Perspectiva

La incidencia de los hábitos personales y familiares del alumnado en el clima del aula y el rendimiento académico ha sido objeto de investigación desde hace tiempo (López-González, 2010; Ruiz De Miguel, 2001). Por otra parte, en la última década se ha puesto en evidencia que la práctica de la relajación/*mindfulness* contribuye a desarrollar hábitos más saludables (Franco, 2008; Arias, Franco, y Mañas, 2010) y genera un mejor clima de aula (López-González, 2010; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010) lo cual deriva en un incremento del rendimiento académico (López-González y Oriol, 2013). También se están implementando ya en algunas escuelas españolas programas de educación de la

interioridad lo cual incide directamente en la búsqueda del bienestar subjetivo y en la conducta social, explicitada a veces en hábitos (López-González, 2013).

Este estudio pretende analizar cómo los hábitos relacionados con la relajación y el *mindfulness* para la adquisición del bienestar propio pueden incidir en el clima de aula y a la larga, en el rendimiento académico. Smith (2001) defiende la influencia de los hábitos de relajación/*mindfulness* en la adquisición de competencias en dicha disciplina.

Marco teórico

El estilo de vida es uno de los criterios que sirven para evaluar la competencia relajatoria (López-González, 2007) y de *mindfulness* (Smith, 2001) de una persona. De esta manera, Smith (2001) y (Amutio, 2006, 2011) otorgan mucha importancia a los hábitos de relajación (Hábitos "R"), los cuales son evaluados con el *Inventario de Actividades Recordadas de Relajación* (SRRAI) (Smith, 2001) sobre actividades cotidianas informales. Es conocido, por ejemplo, cómo los hábitos de sueño y actividad física regular favorecen los estados generales de relajación/*mindfulness* (Amutio, 1998; 1999; 2006).

Por otro lado, los efectos del uso de las nuevas tecnologías son objeto de estudio para científicos de diversas disciplinas entre las que destaca la neurociencia. En este sentido existen estudios suficientes como para afirmar que un abuso de las TIC puede generar graves problemas de adicción (Matalí y Alda, 2009) y provocar serios cambios en la estructura cerebral (Small y Vorgan, 2009). Por eso, el excesivo tiempo que pasan nuestros adolescentes delante de una pantalla comienza a alarmar a la comunidad educativa, a lo cual se añade la tendencia de utilizar dichas TIC como metodología habitual de enseñanza-aprendizaje. Así, el Informe Childwise (2009) decía que en el Reino Unido, los niños y niñas de 5 a 16 años pasaban una media de 6 horas delante de una pantalla. Otro estudio, realizado en este caso por el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC, 2009), indicaba que los niños y niñas catalanes pasaban una media de 990 horas anuales delante del televisor (sin contar otras formas de pantalla).

Ante esta tendencia y cambio de hábitos, los neurocientíficos alertan de que el abuso de las nuevas tecnologías, entre ellas internet a la cabeza, está provocando efectos nocivos en el cerebro de nuestros adolescentes (Carr, 2010; 2011), así como en sus conductas (Bavelier et al, 2011). Esto es debido a la rápida capacidad de adaptación del cerebro a los estímulos de su entorno, a lo cual llamamos neuroplasticidad y que figura entre los ámbitos de investigación más vanguardistas y con futuro en la ciencia del siglo XXI (Mercenich, 2013). Por lo que respecta al aprendizaje, el abuso tecnológico puede provocar un detrimento de las habilidades cognitivas (DeStefano y LeFevre, 2007; Bavelier et al., 2011), curiosamente al contrario de lo que a veces pretenden algunos docentes. Así, hay estudios que muestran cómo la multitarea visual disminuye la concentración (Carr, 2011) y la comprensión (Zhu, 1999; Small, y Vorgan, 2009), la

creatividad (Rubin, 2012) y la memoria (Carr, 2010). Por ello, favorecer entornos de hypermedia de manera equilibrada implicando la interacción es más aconsejable que los espacio multimedia-libre (Scheller y Gerjets, 2012). De esta manera, cabe señalar que los docentes necesitan ser formados específicamente para evitar dichos riesgos (Zhu, Payette y Dezure, 2003).

Además, cabe tener presente que la influencia de los hábitos familiares en la vida escolar es muy directa, según afirman diferentes autores (Casals, 2008; Castela, 2008; Lozano, 2003; Martínez Pampliega y Galindez, 2007).

Finalidad y objetivos

Este estudio tiene como finalidad conocer los hábitos relacionados con la competencia relajatoria y de *mindfulness* del alumnado de secundaria. Su primer objetivo es conocer cómo distribuyen el tiempo libre los adolescentes de secundaria respecto al sueño, la TV, el uso del ordenador y la actividad física. En segundo lugar, observar los hábitos familiares que puedan incidir en la tranquilidad y la calma, necesarias para estudiar y convivir. En tercer lugar, queremos conocer si el centro destina algún espacio a la relajación/*mindfulness* y al entrenamiento de la atención y la concentración de manera específica o integrándolo en alguna área o tutoría.

Nos disponemos, así mismo, a observar si existen diferencias significativas en estas variables en relación al nivel académico, lo cual nos ayudará en un futuro a diseñar mejor los programas de relajación/*mindfulness*.

Metodología

La muestra

La muestra estaba compuesta por 490 alumnos de secundaria y bachillerato de un instituto de la provincia de Barcelona. Dicha muestra se repartió entre diferentes niveles educativos: primero, segundo y tercero de la enseñanza secundaria obligatoria y primer curso de bachillerato (ver Tabla 1).

Tabla 1. Muestra de alumnos por nivel académico y sexo y media de edad global

	Chicos	Chicas	Global	
Edad	$M = 14,18$	$M = 14,39$	$M = 14,29$	%
	$SD = 1,47$	$SD = 1,39$	$SD = 1,52$	
1º ESO	40	44	84	20,0
2º ESO	47	38	85	20,2
3º ESO	44	45	89	21,2
4º ESO	46	45	91	21,7
1º Bach.	19	35	54	12,8
2º Bach.	5	12	17	4,1
Total	201	219	420	100

Instrumentos

Ficha-diario de hábitos personales

Se elaboró una ficha-diario para que cada alumno contabilizase diariamente el número de horas y minutos que dedicaba a: 1) Dormir. 2) Ver la TV. 3) Usar el ordenador como recreo. 4) Actividad física.

Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar (personales, familiares y escolares) (CHRE)

Ante la ausencia de instrumentos específicos que midiesen estas dos dimensiones, se elaboró el *Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar* (CHRE), inspirado en el *Smith Recalled Relaxation Activities Inventory* (SRRAI) de Smith (2001) sobre actividades cotidianas informales que consta de 15 preguntas repartidas en tres dimensiones: *hábitos personales*, *hábitos familiares* y *hábitos escolares* (ver Tabla 2). Cada dimensión integra diversos factores y su validez de contenido se calculó mediante plantilla de doble entrada en la cual diversos expertos relacionaron los ítems con sus posibles dimensiones. Para la validez de criterio se compararon los resultados con la opinión de docentes no participantes en el estudio y miembros del Consejo Escolar.

Por lo que respecta a la fiabilidad de la escala, el valor del alfa de Cronbach es de 0,71.

La clave de corrección fue: 0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Con frecuencia; 3 = Siempre.

Tabla 2. Relación de ítems de hábitos personales, personales, familiares y escolares

Dimensión	Ítems
Hábitos personales	<ol style="list-style-type: none">1. Cada día necesito estar a solas conmigo mismo/a2. Me gusta el orden3. Me gusta hacer las cosas poco a poco4. Busco sensaciones de paz, calma y tranquilidad5. Me gusta escuchar el puro silencio6. Suelo sentir y concentrarme en lo que hago7. Acostumbro a hacer las cosas sin tensión
Hábitos familiares	<ol style="list-style-type: none">8. En casa, comemos al menos una vez juntos al día.9. En casa hay un ambiente de paz y tranquilidad.10. En casa, me controlan las horas que duermo11. En casa se come sin la TV conectada.
Hábitos de relajación escolar	<ol style="list-style-type: none">12. En clase hacemos ejercicios de concentración.13. Comenzamos las clases con algún ejercicio de atención.14. Los profesores se ocupan de nuestra postura corporal en clase.15. Hacemos algún ejercicio de descanso o relajación en clase.

En cuanto a la consistencia entre ítems, existen correlaciones estadísticamente significativas entre todos los ítems que conforman *hábitos personales*. Así mismo, en los *hábitos familiares* existe correlación significativa de 0,157 ($p < ,003$; $n = 360$) entre el factor *comer juntos* y ambiente de *paz-tranquilidad*. También existen correlaciones estadísticamente significativas entre todos los ítems que conforman la dimensión *hábitos de relajación-mindfulness escolares*, cuyos valores se expresan en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre ítems de Hábitos de Relajación Escolar

	Ejercicios de concentración	Ejercicios de atención	Preocupación por postura	Descanso y relajación
Ejercicios de concentración	1 361	,432** 358	,402** 353	,602** 348
Ejercicios de atención	,432 ,000** 358	1 358	,327 ,000** 350	,410 ,000** 350
Preocupación por postura	,402 ,000** 353	,327 ,000** 350	1 357	,429 ,000** 350
Descanso y re- lajación	,602 ,000** 348	,410 ,000** 345	,429 ,000** 350	1 351

* $p < .05$ ** $p < .01$

En cuanto a la relación existente entre los diferentes hábitos, existe una correlación significativa $r = 0,298$ ($p < ,000$; $n = 354$) entre *hábitos personales* y *hábitos escolares* y de $r = 0,256$ ($p < ,000$; $n = 368$) entre hábitos personales y familiares. Igualmente, hay correlaciones entre *hábitos familiares* y *hábitos escolares* ($r = 0,206$; $p < ,000$; $n = 365$)

Escala breve de clima de clase

La ECBC (Escala breve de clima de clase) de López-González y Bisquerra (2013) se trata de un cuestionario tipo Lickert de 11 ítems agrupados en dos dimensiones: *cohesión de grupo* (grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos) y *conducción del grupo-clase* (orden y organización, orientación a la tarea y calidad de la relación entre docente y educandos). Su fiabilidad según el coeficiente *alfa de Cronbach*, de 0,83 ($n = 724$).

Rendimiento académico

Para medir el rendimiento académico se utilizó la media aritmética global de las calificaciones de final de curso.

Procedimiento

Se pidió al alumnado que rellenara la ficha-diario durante una semana para saber el número de horas y minutos dedicados a cada factor por día y en toda la semana. Habían de anotar en sus respectivas fichas las horas que dormían, que veían TV en las diferentes franjas horarias (*mañana, mediodía, tarde y noche*). Así mismo, se les propuso que contabilizasen las horas que estaban delante del ordenador como ocio, sin contabilizar el tiempo dedicado a otros formatos multimedia, como videoconsolas, móviles o similares.

La semana siguiente se les administró el CHRE (*Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar*) y la EBCC (*Escala Breve de Clima de Clase*) y se evaluó el rendimiento académico a final de curso.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para el correspondiente análisis de datos.

Resultados

Hábitos personales (ficha-diario)

Según se puede comprobar en la Tabla 4, los resultados indican que el alumnado duerme una media de 7,95 horas ($DT = 1,12$; $n = 333$) los días de clase. En cambio, realizan muy poca actividad física, con una media cercana a las 2,5 horas semanales ($DT = 3,72$; $n = 326$). Por lo que respecta al número de horas de TV, la media le dedica 3,89 horas cada día ($DT = 1,82$; $n = 231$). En cuanto al uso del ordenador, se puede observar que le dedican una media de 1,32 horas al día ($DT = 1,50$; $n = 328$). Al sumar las horas de TV más las de ordenador nos encontramos con una media de 5,08 ($DT = 2,14$; $n = 220$).

Así mismo, se quiso averiguar la cantidad de alumnos que ven la TV antes de ir al instituto y cuanto tiempo. Los resultados mostraron que el 40% del alumnado ve la TV antes de ir al instituto ($M = 0,16$; $DT = 0,31$; $n = 248$).

Según el factor nivel académico, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias observadas de hábitos personales tanto en el número de *horas de sueño* ($F = 6,978$; $p < ,000$) como en el número de *horas de TV* ($F = 4,03$; $p < ,002$).

Al realizar la prueba posteriori de Scheffé, resultan tres subconjuntos homogéneos para *horas de sueño* y las diferencias estadísticamente significativas están entre 2ºBAT a favor de todos los niveles de ESO y entre 2ºn ESO vs 1ºBAT, en detrimento de éste. Respecto a las *horas de TV*, se evidencian dos subconjuntos homogéneos pero no se reflejan diferencias significativas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos por nivel académico

Nivel académico		Horas TV	Horas ordenador	Horas actividad física	Horas de sueño
1º ESO	<i>n</i>	63	68	69	64
	<i>M</i>	3,5921	1,0919	2,4152	8,0125
	<i>DT</i>	1,73434	1,29573	4,14882	1,44162
2º ESO	<i>n</i>	36	58	58	57
	<i>M</i>	4,4667	1,1897	2,1897	8,3860
	<i>DT</i>	1,53763	1,36635	2,72670	1,03948
3º ESO	<i>n</i>	50	76	76	78
	<i>M</i>	3,7580	1,5395	2,1930	8,0898
	<i>DT</i>	2,12121	1,53572	2,04252	1,12736
4º ESO	<i>n</i>	41	72	69	76
	<i>M</i>	4,5022	1,3750	3,2604	7,9441
	<i>DT</i>	1,71612	1,70851	5,40352	,82926
1º BACH	<i>n</i>	30	40	40	42
	<i>M</i>	3,1527	1,2375	2,5188	7,4346
	<i>DT</i>	1,70987	1,57703	3,09590	,74305
2º BACH	<i>n</i>	11	14	14	16
	<i>M</i>	2,7573	1,7914	2,3929	6,9375
	<i>DT</i>	1,19586	1,59910	3,77328	,92871
Total	<i>n</i>	231	328	326	333
	<i>M</i>	3,8290	1,3227	2,5139	7,9544
	<i>DT</i>	1,82968	1,50945	3,72301	1,12021

Respecto al factor **sexo**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 4,007$; $p < ,000$) en *actividad física* a favor de los chicos ($M = 3,34$; $DT = 4,16$) respecto a las chicas ($M = 1,73$, $DT = 3,06$). No se hallaron diferencias significativas por sexo ni en horas de sueño ni de TV más.

Existe correlación negativa $-0,152$ ($p < ,027$; $n = 211$) entre los factores *horas de sueño* y *horas de TV más ordenador*.

Hábitos de Relajación (CHR)

La media global del cuestionario de *Hábitos de Relajación*, según el cuestionario, es de $1,42$ ($DT = 0,39$; $n = 370$). Existen diferencias estadísticamente significativas ($F = 27,77$; $p < ,000$) por **nivel académico**. Como se puede comprobar en la Tabla 5 y se puede ver en la Figura 1, los valores van descendiendo desde 1ºESO hasta 4ºESO para recuperarse levemente en 2ºBACH. Una vez realizada la prueba a posteriori de Scheffé, se for-

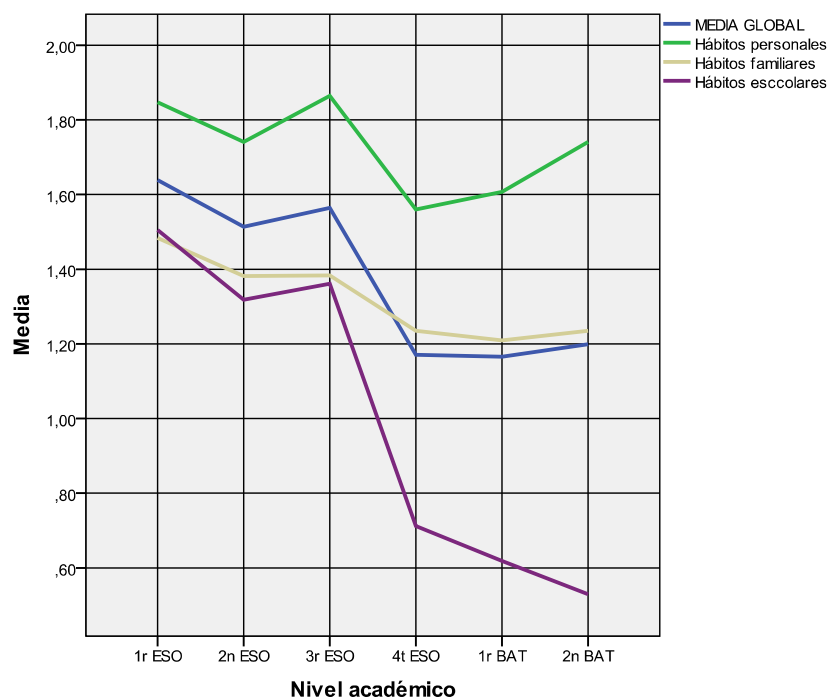
man dos grupos homogéneos: el primero formado por 4º ESO, 1º BAT y 2º BAT y el segundo por 1º, 2º y 3º ESO. Las diferencias estriban, respectivamente, entre 1º, 2º y 3º ESO vs 4º ESO y 1º y 2º BAT.

Tabla 5. Valores de las medias de Hábitos de Relajación por nivel académico

Nivel académico	Media	Desv. típ.
1º ESO	1,6814	,44593
2º ESO	1,5228	,32116
3º ESO	1,5644	,37130
4º ESO	1,1706	,25567
1º BACH	1,1652	,24476
2º BACH	1,1986	,31823
Total	1,4282	,39737

Por lo que concierne al factor **sexo**, existen diferencias estadísticamente significativas en el global de *Hábitos de Relajación* ($t = 2,127$; $p < ,034$) entre los chicos y chicas, siendo favorable a los primeros ($M = 1,47$; $DT = 0,40$; $n = 177$) respecto a las segundas ($M = 1,38$; $DT = 0,38$; $n = 193$).

Figura 1. Medias de hábitos de relajación por dimensiones y nivel académico (CHR)



No existen diferencias estadísticamente significativas por **sexo**.

Hábitos personales

La media de la subescala de *hábitos personales* (según el CHR) es de $M = 1,73$ ($DT = 0,45$, $n = 369$) y existen diferencias estadísticamente significativas por nivel académico ($F = 5,72$; $p < ,000$), entre 4ºESO vs 1ºESO Y 2º ESO, según la prueba de Scheffé y se forma un único grupo homogéneo.

Hábitos familiares

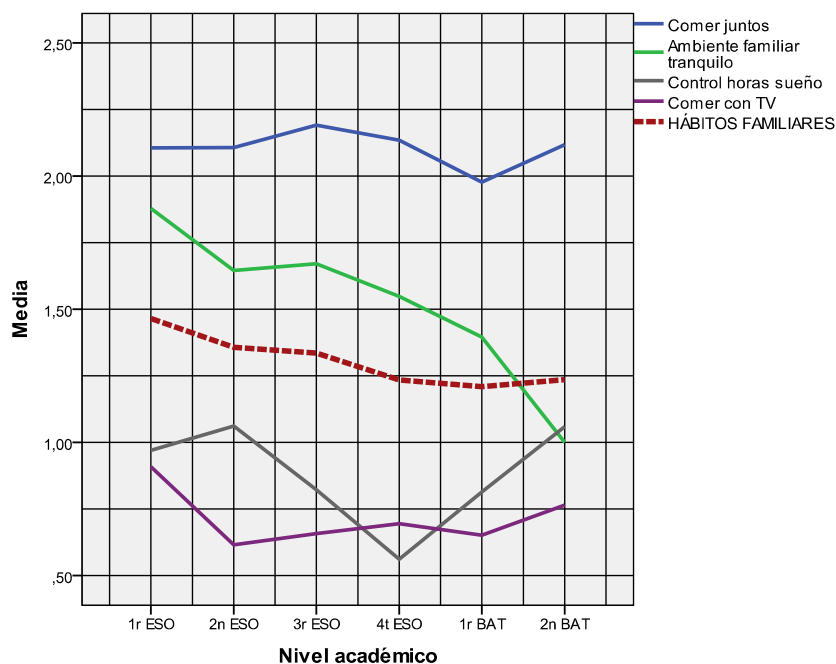
La media global de la subescala *hábitos familiares* fue de $1,35$ ($DT = 0,58$; $n = 369$). Como datos a destacar, se observa que el 45,3 % del alumnado *no hace una comida al día con la familia* ($M = 1,35$; $DT = 0,58$; $n = 364$). Por otro lado, solo el 40,6 % y el 16,3 %, respectivamente, dijeron que con frecuencia, o siempre, hay suficiente *paz y tranquilidad* en casa ($M = 1,64$; $DT = 0,86$; $n = 362$).

En cuanto a si son controlados a la hora de dormir, el 47,1 % manifestó no recibir *control de las horas de sueño* por parte de sus padres. Tan solo el 9,8 % de los alumnos manifiesta tener control en ese aspecto ($M = 0,84$; $DT = 0,97$; $n = 357$).

Respecto a *comer con la TV encendida*, el 55,4 % dijo no apagarla nunca. Solamente el 9% de las familias comen siempre con la TV apagada ($M = 0,77$; $DT = 0,96$; $n = 354$).

Según el **nivel académico**, existen diferencias estadísticamente significativas en la media global de *hábitos familiares* ($F = 3,268$; $p < ,007$) y particularmente en los factores *paz y tranquilidad en casa* ($F = 4,59$; $p < ,000$) y en el *control de horas de sueño* ($F = 2,299$; $p < ,045$). No existen diferencias estadísticamente significativas en los factores *comer juntos* y *comer sin la TV*. La prueba posteriori de Scheffé reveló que, por lo que concierne a la media global de hábitos familiares, se forma un solo subconjunto homogéneo y que las diferencias significativas son en favor de 1º ESO vs 4º ESO. En el factor paz y tranquilidad, las diferencias radican entre 1º ESO vs 2º BAT.

Figura 2. Hábitos familiares: comparación de medias por nivel académico



En la Figura 2, se observa un descenso de los valores en el control del sueño por los padres desde 1º ESO ($M = ,98$; $DT = 1,00$) hasta 4º ESO ($M = 0,56$; $DT = 0,80$), los cuales se recuperan a medida que pasan los cursos de bachillerato. En cambio, la percepción de un ambiente pacífico y tranquilo en casa va disminuyendo progresivamente desde 1º ESO ($M = 1,91$; $DT = 0,95$) hasta 2º BAC ($M = 1,00$; $DT = 0,86$).

Por **sexo**, existen diferencias estadísticamente significativas en el global de *hábitos familiares* ($t = 2,608$; $p < ,009$) entre los chicos ($M = 1,44$; $DT = 0,57$; $n = 177$) y las chicas ($M = 1,44$; $DT = 0,58$; $n = 192$). Si se analizan estas diferencias respecto de cada factor de la dimensión, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($t = 2,044$; $p < ,042$) en cuanto a *comer con TV* según los chicos ($M = 0,83$, $DT = 0,96$; $n = 168$) y las chicas ($M = 0,62$; $DT = 0,96$; $n = 186$).

Hábitos de relajación en el aula

La media de *hábitos de relajación y mindfulness en el aula* es 1,11 ($DT = 0,55$; $n = 365$). Al analizar los datos de los cuatro factores que componen la dimensión hábitos de relajación/*mindfulness* en el centro, se observa que el 46,8% dice que nunca se hacen ejercicios para *mejorar la concentración*, un 39,6% dice que a veces y un 8,3%, con frecuencia; solo el 5,3%, manifiesta: siempre ($M = 0,72$; $DT = 0,82$; $n = 361$). Así mismo, solamente el 12,6% dice que con frecuencia se trabaja *captar la atención* y el 2,8%: siempre; el 45,6% dice: a veces y el 38,8%: nunca ($M = 0,79$; $DT = 0,76$; $n = 358$).

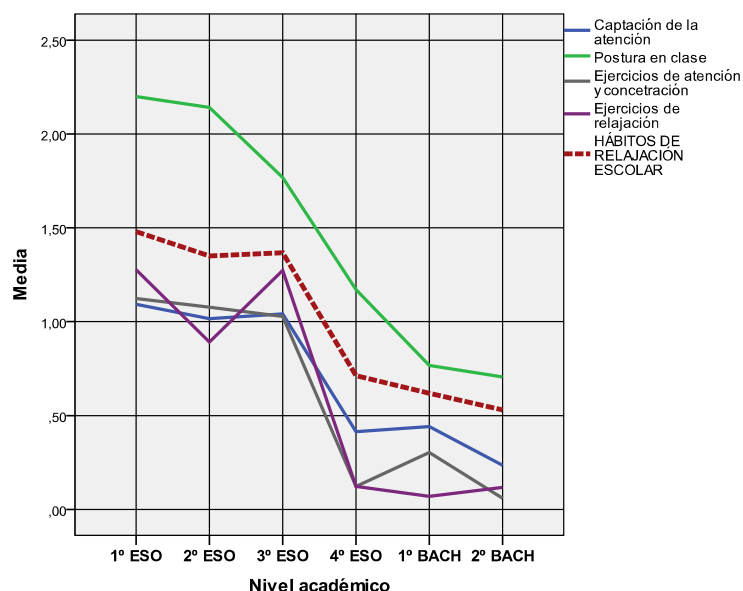
Por lo que respecta al *control postural* por parte de los docentes ($M = 1,62$; $DT = 0,95$; $n = 357$), el 48,2% del alumnado (24,1%: con frecuencia y 24,1%: siempre) advierte que

normalmente en clase si hay *control postural*, pero el 51,8% (8,5%: nunca; 35,3%: a veces del) dice lo contrario. Así mismo, el 45,3% del alumnado afirma que los profesores nunca *hacen algún ejercicio de descanso o relajación en clase*, el 41,9%: a veces y el 8,8%: con frecuencia. Solo un 4% dice: siempre. La media es $M = 0,71$ ($DT = 0,78$; $n = 351$).

Por **nivel académico** (Figura 3), hay diferencias estadísticamente significativas en el global de *hábitos de relajación/mindfulness escolar* ($F = 54,977$; $p < ,000$). Al aplicar la prueba de Scheffé se observa que los cinco grupos se agrupan en dos. Uno compuesto por 1º BACH y 4º ESO y el otro por 1º, 2º y 3º ESO. Las diferencias están entre 1º ESO vs 4º ESO, 1º y 2º BACH; entre 2º ESO vs 4º ESO y 1º y 2º BACH y entre 3º ESO vs 4º ESO, 1º y 2º BACH.

Siguiendo con las diferencias por nivel académico, el hábito de realizar *ejercicios de relajación escolar* era el que más diferencias significativas presentaba ($F = 54.901$; $p < ,000$), las cuáles, según la prueba de comparaciones múltiples de Scheffé están entre 4º ESO, 1º y 2º BACH vs 1º, 2º y 3º ESO, respectivamente; 1º ESO vs 2º ESO; y 2º ESO vs 3º ESO. Resultaron dos subconjuntos bien homogéneos: 1º BACH, 2º BACH y 4º ESO en el primero y 1º, 2º y 3º ESO en el otro. Le seguía el factor *control de la postura* ($F = 34,306$; $p < ,000$) con los mismos subconjuntos homogéneos que en el factor anterior y cuyas principales diferencias estadísticamente significativas estaban entre 1º, 2º BACH vs 1º, 2º y 3º ESO, respectivamente; 4º ESO vs 1º, 2º y 3º ESO y entre 1º ESO vs 3º ESO.

Figura 3. Comparación de medias por nivel académico de hábitos familiares



La realización de *ejercicios de concentración y atención* ocupa el tercer lugar en diferencias estadísticamente significativas ($F = 29,832$; $p < ,000$) con los mismos subcon-

juntos homogéneos que en los anteriores factores y cuyas diferencias estribaban entre 1º, 2º y 3º ESO, respectivamente, vs 4º ESO y 1º, 2º BACH.

Por lo que respecta al hábito de realizar *ejercicios para captar la atención* ($F = 15,466$; $p < ,000$), las diferencias también se hayan entre 1º, 2º y 3º ESO vs 4º ESO y 1º, 2º BACH, pues resultan también los mismos subconjuntos homogéneos.

Por lo que atiende al factor **sexo**, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre chicos ($M = 1,17$; $DT = 0,59$; $n = 173$) y chicas ($M = 1,05$; $DT = 1,05$; $n = 192$), a favor de los varones, en el global de *hábitos de relajación y mindfulness escolares* ($t = 2,03$; $p < ,04$). No hay, en cambio, diferencias estadísticamente significativas respecto a cada hábito en particular.

Estudio correlacional y de regresión múltiple entre hábitos de relajación, clima de aula y rendimiento académico

Como se muestra en la Tabla 6, se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre la media de *hábitos de relajación* (global) y el *clima del aula* ($0,214$, $p < ,000$; $n = 361$). Así mismo, existe una correlación estadísticamente significativa $r = 0,143$ ($p < ,000$; $n = 351$) entre los *hábitos de relajación* y el *rendimiento académico*.

No se encontraron correlaciones entre las horas de visionado de TV ni con el clima del aula ni con el rendimiento académico.

Tabla 6. Correlaciones entre variables

		Hábitos escolares	Hábitos familiares	Hábitos personales	Clima de aula	Rendimiento académico	Hábitos relajación (global)
Hábitos escolares	<i>r</i>	1	,206**	,298**	,072	,038	,756**
	<i>p</i>		,000	,000	,177	,486	,000
	<i>n</i>	365	365	364	356	346	365
Hábitos familiares	<i>r</i>	,206**	1	,256**	,176**	,141**	,708**
	<i>p</i>	,000		,000	,001	,008	,000
	<i>n</i>	365	369	368	360	350	369
Hábitos personales	<i>r</i>	,298**	,256**	1	,260**	,167**	,666**
	<i>p</i>	,000	,000		,000	,002	,000
	<i>n</i>	364	368	369	360	350	369
Clima de aula	<i>r</i>	,072	,176**	,260**	1	,206**	,214**
	<i>p</i>	,177	,001	,000		,000	,000
	<i>n</i>	356	360	360	397	373	361
Rendimiento académico	<i>r</i>	,038	,141**	,167**	,206**	1	,143**
	<i>p</i>	,486	,008	,002	,000		,007
	<i>n</i>	346	350	350	373	394	351

HABITOS	<i>r</i>	,756**	,708**	,666**	,214**	,143**	1
RELAJACIÓN	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,007	
(Global)	<i>n</i>	365	369	369	361	351	370

Procedimiento 1

Al realizar la prueba de regresión múltiple por el método *step wise* se observó que en al incluir como variable dependiente el rendimiento académico y variables independientes los hábitos personales, familiares y de centro, los resultados demuestran que la variable *hábitos personales* ($\beta = ,538$) y *hábitos familiares* ($\beta = ,461$) entran en la ecuación de predicción.

Procedimiento 2

Si se incluye el clima de aula como variable dependiente y como variables independientes los tres tipos de hábitos de relajación, los resultados demuestran que los *hábitos personales* ($\beta = ,251$) y los *hábitos familiares* ($\beta = ,099$) son las variables que entran en la ecuación de predicción.

Discusión

Conclusiones

El alumnado del instituto de secundaria investigado duerme las horas estipuladas como necesarias según la edad, tendiendo a ser menor a medida que se hacen mayores. En cambio, dedican un escaso tiempo a la actividad física, siendo los chicos quiénes practican más deporte que las chicas. Resulta fundamental la puesta en marcha de programas de concienciación sobre la importancia del deporte, así como el fomento de actividades deportivas en la escuela.

También se puede afirmar que ocupan en general demasiado tiempo con la TV y el ordenador, siendo 4º ESO el curso en el que más TV ven. Se puede observar, así mismo, que a medida que crecen van substituyendo la TV por el ordenador. Otra evidencia es que aquellos alumnos que menos duermen son los que más TV ven y más usan el ordenador. Estos resultados se corresponden con los recogidos por el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC, 2009) en una estudio similar y con otro con una media todavía superior (seis horas) publicado por Childwise (2009) en Reino Unido.

Por otra parte, por lo que respecta a los hábitos familiares, se puede decir que existe una tendencia de control natural según la edad, pero se está generalizando el hecho de comer por separados los miembros de una misma familia, lo cual puede influir en la convivencia y otros factores sociológicos determinantes. Así mismo, el ambiente familiar, en el cual la TV es un elemento presente en la vida cotidiana familiar, no acaba de

ser del todo tranquilo como para estudiar y también resulta sorprendente el escaso control que los padres ejercen sobre sus hijos en aspectos como el sueño. Cabe decir, además, que la tendencia de buenos hábitos familiares decrece también con el paso de los años. De esta situación, se desprende la necesidad de poner en marcha campañas de concienciación familiar enfatizando la importancia del cambio de hábitos educativos en la familia. Los hábitos familiares inciden en el clima del aula y en el rendimiento académico y los personales en el clima del aula por lo que resulta imprescindible trabajar en consonancia con las familias para desarrollar hábitos de bienestar relacionados con la relajación y el *mindfulness*.

En cuanto a aquellos hábitos escolares que influyen en la competencia de relajación y *mindfulness* del centro, no suelen estar muy presentes en las aulas, siendo en 3º ESO en el nivel académico que más importancia se le da. En conclusión, podemos afirmar que se dedican pocos esfuerzos por parte de los docentes al fomento de la relajación y el descanso. Por su parte, tampoco se le otorga interés a la concentración y la estimulación motivadora de la atención como factores psicopedagógicos a tener en cuenta en la tarea de enseñanza-aprendizaje. Se destaca la necesidad de la puesta en marcha de programas psicoeducativos para dotar a los docentes de las herramientas personales de autocuidado, así como la formación en prácticas de relajación y *mindfulness*.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la conciencia postural que debiera ser un objetivo consensuado de centro, la cual pierde importancia a medida que se asciende de curso, al igual que la concentración y la atención. Las estrategias de *mindfulness* incluyen diferentes ejercicios encaminados al aumento de la autoconciencia corporal. De los cuatro hábitos escolares, el que presenta una mejor evolución a lo largo de los años es la realización de ejercicios de descanso y relajación en el aula, siendo en 1º y 3º ESO los cursos a los que se les da mayor importancia. Cabe decir que en estos niveles se habían realizado prácticas de relajación y Mindfulness. Se necesita un programa integral que incluya los diferentes hábitos o aspectos de relajación escolar: descanso y relajación, conciencia postural, y atención y concentración.

Implicaciones y significado educativo

A continuación se exponen algunas directrices a tener en cuenta:

Importancia de fomentar los hábitos personales y familiares para el bienestar emocional y rendimiento académico. Resulta clave la concienciación sobre la responsabilidad de las familias en los procesos educativos de sus hijos. Es necesaria, pues, la puesta en marcha de programas de concienciación y cambios de hábitos a nivel familiar. El apoyo de la familia para el desarrollo de hábitos relacionados con la relajación y la atención plena o *mindfulness* es fundamental, y potenciar, así, el rendimiento académico de los estudiantes.

Conveniencia inclusión relajación y meditación en los centros. Ha de fomentarse, en primer lugar, la práctica de técnicas de relajación con el objetivo reducir la activación y aumentar el descanso en el aula, para posteriormente realizar prácticas de *mindfulness* a fin de incrementar la conciencia corporal, cognitiva y emocional.

Resulta necesaria la formación de los docentes en técnicas de relajación y *mindfulness*. Los programas de formación han de incluir el componente psicoeducativo de concienciación y ventajas de estas técnicas en el bienestar y rendimiento académico del alumnado.

Limitaciones del estudio

Se han de seguir realizando estudios con muestras de estudiantes más amplias, y centradas especialmente en la relación entre hábitos (*personales, familiares y escolares*) y rendimiento académico, ya que las correlaciones con esta última variable, a pesar de ser significativas, son bajas.

Líneas de investigación

Sería interesante conocer las relaciones existentes entre el visionado de TV antes de asistir al colegio y el rendimiento académico. Por otra parte, resultaría conveniente ampliar el número de variables a tener en cuenta en los hábitos, así como realizar un estudio prospectivo de cómo se relajan los adolescentes.

Bibliografía

- Amutio, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre relajación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Amutio, A. (1999). *Teoría y práctica de la relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación: un manual práctico para afrontar el estrés*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Amutio, A. (2011). Autorregulación emocional y control del estrés: relajación y reevaluación cognitiva. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*, 45,(3), p. 1-15. Barcelona: Wolters-Kluwer.
- Amutio, A. (2012). Entrenamiento en técnicas de relajación para estudiantes de Primaria y Secundaria. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*, 46, (1), 1-17. Barcelona: Wolters-Kluwer.
- Arias, J. F., Franco, C. y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios *Revista Estudios sobre Educación*, 19, 31 - 52.

Bavelier, D., Green, C. S., Han, D. H., Renshaw, P. F., Merzenich, M. M. y Gentile, D. A. (2011). Brains on video games. *Nature Reviews. Neuroscience*, 12, 763-768.

Carr, N. (2010). *How the internet is changing the way we tread, we think and remember*. Nueva York: W.W. Norton.

Carr, N. (2011). *What Internet is doing with our brains*. Nueva York: W.W Norton.

Casals, R. (2008). *Les relacions familiars i la seva influència en la vida escolar*. Llicència d'estudi. Recuperado de:
<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1737m.pdf>.

Castela, A. (2008). Proyecto de investigación: Influencia de las relaciones familiares en Lópezel comportamiento de los escolares. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 13. Recuperat el 20 d'abril de 2009, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA CASTELA 2.p df.

Childwise (2009). *Childwise Mònitor Report 2009-2010*. Recuperat el 4 de març de 2010, de <http://www.childwise.co.uk/mónitor/html>

Consell Audiovisual de Catalunya (2009). *Usos i actituds juvenils davant les noves fines-tres audiovisuals. Alfabetització audiovisual*. Barcelona, Catalunya, Espanya: A. Tous.

DeStefano D. y LeFevre, J. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behaviour*, 23, 1616–1641.

Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1 – 25.

Schonert-Reichl, K. S. y Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre-and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*. DOI 10.1007/s12671-010-0011-8

López-González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

López-González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vi-vencial aplicada a l'aula*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en:
http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf?sequence=1.

López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria, *ISEP SCIENCE*, 5, 62-77.

López-González, L. (Coord.) (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.

López-González, L. y Oriol, X. (2014). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato (*en revisión*).

Lozano, A. (2003). Factores personales familiares, académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1, 43-46. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?4>

Martínez Pampliega, A. y Galíndez, E. (2007). [Familia - eskola erlazioa](#): nondik hasiko? *Jakingarriak*, 60-61, 16-19. [Versión electrònica]. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2248761>

Matalí, J. L. y Alda, J. A. (2009). *Adolescents i noves tecnologies: innovació o adicció*. Barcelona: Edebé.

Mercenich, M. M. (2013). *Soft-wired. How the new science of brain plasticity can change your life*. Posit Science

Rubin, J. (2012). Technology's impacto on the creative potential of youth. *Creativity Research Journal*, 24, 252-256.

Ruiz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados AL bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 1, 81-113.

Scheller, K. y Gerjets, P. (2012) Learner control in hypemedia environments. *Educational Psychology Review*, 19 (3), 285-307.

Small, G. y Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital*. Barcelona: Urano.

Smith, J.C. (2001). *Entrenamiento ABC en Relajación. una guía práctica para los profesionales de la salud*. Bilbao: Desclée.

Zhu, E. (1999). Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes. *Journal of Educational and Hymermedia*, 8 (3), 331-358

Zhu, E., Payette, P. y Dezure, D. (2003). An introduction to teaching online. *CRTL Occasional Papers*, 18, 1-6. Recuperado de http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no18.pdf

Emociones positivas en el baloncesto

Positive emotions in basketball

Jorge Serna^{a,e}, Unai Sáez de Ocáriz^{b,e}, Pere Lavega^{c,e}, Verónica Muñoz^{c,e}, Jaume March^d, Pablo Aires Araujo^{c,e}

jserna@usj.es

^aFacultad de Salud, Universidad San Jorge de Zaragoza, ^bINEFC, Universidad de Barcelona; ^cINEFC, Universidad de Lleida, ^dUniversidad de Lleida (UdL), ^eGrupo de investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404)

Resumen. Este estudio examinó la intensidad de las emociones positivas expresadas por jugadores de baloncesto en función de las variables dominio de acción motriz (tarea psicomotriz, cooperativa, de oposición y de cooperación-oposición) y resultado (vencedor, perdedor, empate). Intervinieron 13 jugadores del Cosehisa Monzón de Liga EBA. Se realizaron tres registros (pre-temporada, temporada y final de temporada) compuesto cada uno de ellos por cuatro sesiones en las cuales se realizaban tareas motrices del mismo dominio. Se empleó la escala validada GES (*Games and Emotions Scale*) para registrar la intensidad emocional. Dicha escala era rellenada por los jugadores a mitad de la sesión y al finalizarla. Los datos se analizaron mediante árboles de clasificación CHAID. Entre los hallazgos encontrados, destacamos que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los dominios con oposición y sin oposición y que el resultado influía significativamente en la vivencia emocional de los jugadores.

Palabras clave: Baloncesto, toma de conciencia emocional, dominios de acción motriz, praxiología motriz, competición

Abstract. This study examined the emotional intensity (positive, negative and ambiguous emotions) expressed by basketball players, considering the following variables: motor domain (psychomotor, cooperative, opposition and cooperation-opposition tasks), results (winner, loser and draw result). The sample comprised 13 players from the Cosehisa Monzon team (EBA league). Three registers were done (before, during and after the season) each one consisting of 4 sessions during which several motor tasks of the same field were carried out. The validated scale called GES (*Games and Emotions Scale*) was used to register the emotional intensity. That scale was filled in by the players in the middle and at the end of the session. The information was analyzed using CHAID classification trees. Among the findings, we would like to underline that statistically significant differences between domains with or without cooperation were observed, and that the result influenced significantly in emotional experience of the players.

Key words: Basketball, emotions awareness, motor action domains, motor praxeology, competition

Introducción

Históricamente, los entrenamientos de los deportes colectivos en general y del baloncesto en particular se han dirigido fundamentalmente hacia la mejora de aspectos biológicos (capacidades físicas o condicionales), los elementos técnicos o coordinativos y a

las estrategias de juego. Sin embargo, a pesar de que tenemos evidencias empíricas de la influencia de las emociones en el rendimiento deportivo (Lazarus, 2000), es un área del entrenamiento deportivo poco desarrollado.

Cuando un deportista es competente emocionalmente gestionando sus emociones con inteligencia y potenciando sus recursos, es posible que se sitúe en estados emocionales óptimos; mientras que los estados emocionales negativos pueden minimizar el rendimiento deportivo del jugador (Uphill, Groom & Jones, 2012). Las investigaciones del papel de las emociones positivas en el deporte está aumentando ya que tienen una evidente influencia en el rendimiento del deportista (McCarthy, 2011).

En el contexto del deporte son muchas las aportaciones que confirman la influencia de las emociones en el rendimiento de los deportistas (e.g., Hanin, 2007; Lazarus, 2000; Nicholls, Jones, Polman & Borkoles, 2009; Puig & Vilanova, 2011; Vallerand & Blanchard, 2000) con algunas propuestas de modelos teóricos para poder obtener la máxima eficiencia de las emociones en los deportes (Hanin, 2007; Lazarus, 2000; Tenenbaum, Basevitch, Gershgoren & Filho, 2013). Estas investigaciones también han llegado al baloncesto (Uphill et al., 2012) donde se han realizado estudios en relación a la ansiedad competitiva (Guillen & Sanchez, 2009; Parfitt & Hardy, 1993; Williams & Jenkins, 1986), al estrés que genera la competición (Henderson, Bourgeois, LeUnes & Meyers, 1998; Madden et al., 1995), las crisis competitivas derivadas por dicho estrés (Bar-Eli, Sachs, Tenenbaum, Pie & Falk, 1996; Bar-Eli & Tenenbaum, 1988) y la agresividad que puede provocar este entorno de emocionalidad negativa (Martin, 1976; Wall & Gruber, 1986).

Los autores que han estudiado la inteligencia emocional (e.g., Salovey & Mayer, 1990) indican que una primera fase de dicha inteligencia emocional corresponde a la toma de conciencia de las propias emociones. Se trata de la primera fase que identifican autores como Bisquerra (2000) o Lazarus (1991) cuando se trata de educar o entrenar competencias emocionales. Siguiendo a dichos autores, en esta primera fase de las competencias emocionales, se trata de identificar con qué intensidad de emociones positivas, negativas o ambiguas han vivido cada una de las situaciones motrices asociadas al baloncesto. Cuando el deportista sea capaz de tener conciencia de sus emociones podrá pasar al siguiente estadio de la competencia emocional como es la gestión de las emociones (Bisquerra, 2000).

El Grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE SGR2009 1404) liderado por Lavega ha abierto una línea de investigación sobre la toma de conciencia emocional en el campo de la educación física y el deporte. Estos estudios (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila & March, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Lavega, March & Filella, 2013; Lavega, Mateu, Lagardera & Filella, 2010) suponen avanzar en el ca-

mino de la educación física emocional y en sus paralelismos al entrenamiento deportivo emocional y el entrenamiento emocional en baloncesto.

Este proyecto se apoya en los fundamentos de la teoría de la acción motriz donde se argumenta que toda tarea motriz funciona como un sistema que dispone de una lógica interna (o patrón de organización interno) que solicita al jugador que se relacione de un modo singular con varios elementos: con el resto de jugadores, el espacio, el tiempo y el material (Parlebas, 2001). Según esta disciplina, atendiendo al criterio de tipo de relación que se establece entre los participantes, las tareas motrices se pueden agrupar en cuatro familias o dominios de acción motriz (Parlebas, 2001): (a) Tareas psicomotrices, los jugadores no pueden interactuar motrizmente entre ellos; (b) Tareas de oposición los jugadores se enfrentan a un adversario para conseguir el objetivo de anotar canasta o no ser anotado; (c) Tareas de cooperación, dos o más participantes se ayudan mutuamente para superar el desafío y (d) Tareas de cooperación-oposición, los participantes comparten las interacciones de cooperación (con compañeros) con las relaciones de oposición (contra un equipo de adversarios).

El baloncesto es un juego deportivo institucionalizado que pertenece al dominio de cooperación-oposición sin incertidumbre (el contexto de juego es un medio estable). Pero, la realidad del entrenamiento diario nos muestra que los entrenadores no sólo utilizan tareas de este dominio de acción motriz para optimizar a sus jugadores (tareas de entrenamiento de tiros libres, duelos de uno contra uno, situaciones de superioridad-inferioridad numérica o tareas cooperativas sin oposición).

Por tanto, estudiar la variable dominios de acción motriz y cómo los dominios de acción motriz afectan la intensidad de las emociones en los jugadores será de elevado interés ya que ayudará a los entrenadores a controlar la cantidad de estímulos (tareas motrices de un dominio) que aplica a sus jugadores.

La praxiología motriz, también incorpora el concepto de conducta motriz (Lavega, 2004; Lavega & Lagardera, 2005), considerando que cualquier jugador que interviene en un partido de baloncesto participa a través de conductas motrices, es decir de conductas correspondientes al ámbito de la motricidad. Este concepto tiene un carácter sistémico, ya que remite a la totalidad de la persona que está interviniendo. La noción de conducta motriz establece que cualquier jugador de baloncesto al realizar un bote, un pase o lanzar el balón a canasta, activa de manera unitaria la dimensión orgánica o biológica, la cognitiva, la relacional y la afectiva-emocional. Por tanto, la conducta motriz remite a la biografía motriz de la persona, en la que todas las dimensiones de su personalidad están activadas de modo sistémico. Para desvelar el significado de cualquier intervención de un jugador, debería reconocerse alguna de esas dimensiones que participan en el itinerario motor de cada uno de los jugadores participantes

Parlebas (1970) indica que la afectividad es la llave de la educación de las conductas motrices y el baloncesto tanto en la competición como en el entrenamiento es una expresión continua de las conductas motrices de los jugadores que tienen que responder eficazmente a las exigencias del deporte. Los entrenadores tratan de optimizar esas conductas motrices mediante los contenidos de entrenamiento y uno de ellos, clave como dice Parlebas (1970) es la dimensión emocional. Por tanto, la optimización de la dimensión emocional de los jugadores de baloncesto tiene una repercusión en el rendimiento del jugador. La lógica interna del deporte exige que el jugador tenga que ser un especialista en identificar y gestionar eficazmente sus emociones, y las que le relacionan con los compañeros, con los adversarios, con los árbitros, etc.

El resultado de la competición es una de las variables clave para comprender su influencia sobre la emocionalidad de los jugadores. En el mundo del deporte que está regido por los resultados y las clasificaciones, la emocionalidad se ve claramente afectada por los éxitos o fracasos deportivos (Brewer, Van Raalte, Linder & Van Raalte, 1991; Skinner & Brewer, 2004; Tenenbaum et al., 2013). Existen estudios que reflejan mayores niveles de felicidad en el éxito en la competición y de ira y vergüenza en la derrota (Uphill et al., 2012).

Desde esta perspectiva estudiar la toma de conciencia emocional en situaciones de éxito o de fracaso puede ser de gran interés para mejorar la competencia emocional de los jugadores de baloncesto y así poder avanzar en la gestión inteligente de sus emociones.

Este trabajo, pretende estudiar la toma de conciencia de emociones positivas, ante la victoria y la derrota en tareas motrices de entrenamiento y competición correspondientes a cuatro dominios distintos de acción motriz.

Metodología

Diseño

Esta investigación corresponde a un estudio cuasi-experimental, utilizando un estudio de casos donde se pretende estudiar a los jugadores de un equipo de baloncesto en la perspectiva emocional. Esta investigación se realiza en un contexto natural, en tres momentos de la temporada donde los jugadores son evaluados en sus tareas de entrenamiento cotidianas. Se realiza un control de la variable independiente que son las tareas motrices a realizar por los participantes agrupando éstas en los cuatro dominios de acción motrices según el criterio de interacción motriz propuestas por Parlebas (2001): psicomotrices, cooperación, oposición, cooperación-oposición.

Participantes

La muestra correspondió a 13 jugadores con un rango de edad de 18 y 28 años, ($N=13$; $M_{\text{edad}}=22.3$ años, $DT=3.12$). El equipo era el Cosehisa Monzón que militaba en la Liga Española de baloncesto amateur (EBA) en la temporada 2010-2011. Todos los jugadores dieron su consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación.

Instrumentos

Games emotions scale (GES)

Para evaluar la intensidad de las emociones a través de las tareas de entrenamiento se utilizó la escala validada GES: Games emotions scale (Lavega, March & Filella, 2013).

Se entregó a cada jugador un dossier con los cuestionarios que debía rellenar después de calentar, a mitad de la sesión y al finalizarla. Cada jugador debía cuantificar las 13 emociones del 0 al 10 anotando si no había resultado (caso del calentamiento), iban ganando o perdiendo (caso de la mitad de la sesión) y si habían finalizado la sesión como ganadores o perdedores (caso del final de la sesión). Las emociones a rellenar eran positivas (alegría, humor, afecto y felicidad), negativas (ira, rechazo, vergüenza, miedo, tristeza y ansiedad) y ambiguas (esperanza, sorpresa y compasión).

Procedimientos

Formación emocional

Los participantes recibieron 1,5 horas de conocimientos teóricos y prácticos en emociones de acuerdo con el modelo de Bisquerra (2000) y Lazarus (1991). Para ello, se realizó una sesión de entrenamiento donde los jugadores aprendieron a identificar sus propias emociones tras la realización de tareas motrices. Después de cada tarea motriz los jugadores rellenaban los cuestionarios y se resolvían las dudas conceptuales o metodológicas.

Número de registro y sesión de registro

Esta investigación se dividió en tres períodos: Pre-temporada, mitad de temporada, final de temporada. En cada uno de los mismos se realizaron cuatro sesiones, uno para cada dominio de acción motriz (psicomotriz, cooperación, oposición y cooperación-oposición).

Cada sesión de estudio estaba compuesta por tres partes, el calentamiento, la primera parte del registro y la segunda parte del registro. Después de cada una de las partes se realizaba una parada para poder rellenar los cuestionarios para completar la toma de conciencia emocional de los jugadores.

Se planteó un calentamiento estandarizado con la idea de que fuera equilibrador emocional y que todos los jugadores comenzaran la sesión, desde la perspectiva emocio-

nal, lo más similar posible. Las tareas que se plantearon fueron cooperativas sin resultado con una intensidad física moderada y sin carga emocional provocada por la tarea motriz.

La primera parte del registro consistía en la realización de cuatro tareas motrices del dominio de acción motriz correspondiente. Cada tarea motriz se realizaba unas veces compitiendo contra un rival (dominio psicomotriz y oposición) y otras veces contra otro equipo (dominio cooperación y cooperación-oposición). Siempre se llevaba la cuenta en el marcador del duelo, sumando un punto quien ganaba cada "partida". Esa memoria de resultado era acumulativa durante toda la sesión. De esta manera, sabíamos quién era ganador o perdedor en cada momento de la sesión.

La segunda parte del registro seguía la misma idea del primero, cuatro tareas motrices, teniendo que acabar siempre la sesión con un vencedor y un perdedor. Si después de las ocho tareas motrices propuestas por el protocolo se finalizaba en empate, se planteaba una tarea motriz (correspondiente al dominio de acción motriz correspondiente) para desempatar.

En el dominio de cooperación-oposición, se mantuvo el mismo protocolo de calentamiento pero el resto del procedimiento fue diferente: En los dos partidos que se disputaron contra equipos rivales (partidos amistosos), los jugadores iban rellenando el cuestionario cada vez que eran substituidos y se iban al banquillo. Los que acababan el segundo cuarto en la pista lo rellenaban durante el intermedio del partido y los que acababan el partido jugando lo rellenaban al finalizar el encuentro. En los dos partidos disputados entre los jugadores del Cosehisa Monzón, el cuestionario lo rellenaron dos veces, una a mitad del partido y otra al final del mismo tratando de igualar el procedimiento del resto de los dominios de acción motriz.

Tareas motrices realizadas

En las sesiones de registro se realizaron las siguientes tareas motrices:

- Sesión de tareas psicomotrices: Ocho tareas en las que los jugadores tenían que competir contra otro rival sin tener que oponerse directamente para conseguir su objetivo. Tareas como lanzar sin oposición en diferentes posiciones, lanzar tiros libres, manejar el balón, realizar circuitos de manejo del balón, etc.
- Sesión de tareas cooperativas: Ocho tareas en las que los jugadores estaban divididos en dos equipos equilibrados en número de participantes. Los equipos tenían que competir sin tener que enfrentarse directamente. Tareas como pasarse el balón entre los miembros del equipo, realizar movimientos propuestos por el entrenador donde tenían que compartir el balón antes de lanzar a canasta, etc.

- Sesión de tareas de oposición: Ocho tareas en las que un jugador se enfrentaba a otro en duelos individuales tratando uno de ellos de meter canasta y el otro de impedirlo.
- Sesión de tareas de cooperación-oposición: En este dominio se realizaron dos tipos de registro: Partidos amistosos (dos partidos amistosos) y partidos entre los jugadores del propio equipo. En todos ellos se mantuvo el tiempo de juego real.

Análisis de los datos

Se analizó la normalidad de la variable dependiente, intensidad, mediante el test Kolmogorov-Smirnov observándose una asimetría significativa. Como la asimetría era distinta en los subgrupos generados por las variables independientes, tampoco servía ajustar una distribución asimétrica mediante el Modelo Lineal Generalizado. Esto nos llevó a aplicar estadística no paramétrica, en concreto los árboles de clasificación.

Los árboles de clasificación, desarrollados originalmente por Morgan & Sonquist (1963), son una técnica de análisis de segmentación no paramétrica (*distribution free procedure*) con una finalidad exploratoria. El árbol de clasificación es un algoritmo para la construcción automática de tablas de contingencia. Este algoritmo clasifica los datos a partir de las variables explicativas cuya relación con la respuesta se manifiesta a partir de diferentes niveles de significación o importancia. Se generó un árbol de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado) para permitir particiones en más de dos ramas. Se empleó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0.

En nuestro caso, se aplicó un sistema de validación cruzada y se consideró 50 como número mínimo de casos en los nodos terminales, y 100 casos en los nodos filiales. Otras características fueron: control de tamaño del árbol (tamaño mínimo de nodo tamaño de divisiones: 10; niveles máximos de árbol: 3), método de validación (10 veces validación cruzada), las demás opciones fueron aplicadas con los parámetros por defecto del programa.

Estudio de la influencia de las variables independientes o factores predictivos: dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); resultado del juego (victoria, derrota, empate y sin victoria); tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) sobre la variable dependiente, intensidad de las emociones (valores de 0 a 10).

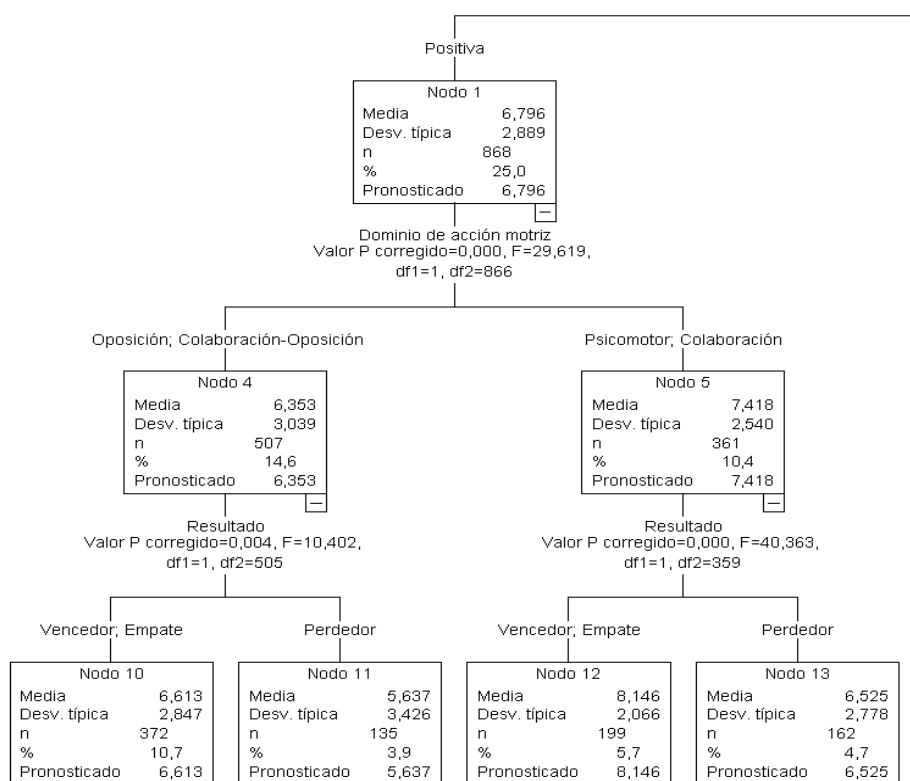
Resultados

El análisis consideró 868 datos sobre la intensidad emocional que experimentaron los jugadores. Se generó un árbol con 7 nodos (figura 1) que fueron ordenados jerárqui-

camente en categorías homogéneas que correspondían a relaciones entre las variables independientes (dominio de acción motriz y resultado) y la variable dependiente (intensidad emocional).

En primer lugar, se encontró una elevada media de las intensidades de las emociones positivas ($M = 6,8$). La primera variable predictiva de la intensidad de las emociones positivas fue el dominio de acción motriz. Se encontraron diferencias significativas entre las tareas con presencia de adversario (dominios oposición y colaboración-oposición) y las tareas sin presencia de oposición (dominios psicomotor y colaboración) ($p < 0,001$). Los dominios sin oposición provocaron intensidades más elevadas de emociones positivas ($M=7,42$) que los dominios con adversario ($M=6,35$). La segunda variable predictiva fue el resultado. En los dominios sin oposición, las emociones positivas registraron valores más intensos en los resultados de vencedor- empate ($M = 8,15$), que en el resultado perdedor ($M = 6,52$). En los dominios con oposición, se observó el mismo comportamiento, las emociones fueron más intensas en el resultado vencedor- empate ($M = 6,61$), que en el resultado de perdedor ($M = 5,64$).

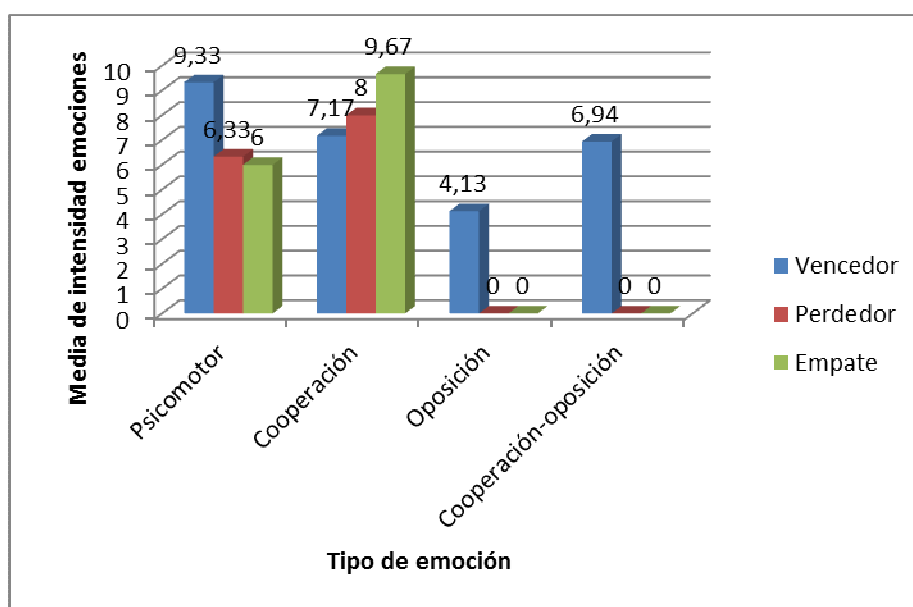
Figura 1. Intensidad emocional positiva experimentada por los jugadores



Se presenta en la figura 2 el ejemplo de un jugador seleccionado al azar. Se observó una diferencia entre dos grupos, los que tenían oposición y los que no la tenían en cuanto a las elevadas intensidades de emociones positivas. También se observó en los dominios sin oposición que la emocionalidad positiva fue suscitada en todos los posibles resultados (victoria, derrota y empate). Mientras que en los dominios con oposición sólo se observaron emociones positivas en la victoria.

En el dominio psicomotor se observó que el hecho de haber ganado generó al jugador mayor intensidad en las emociones ($M = 9,33$), seguido de la derrota ($M = 6,33$), y en último lugar el empate ($M = 6$). En el dominio de cooperación, se encontró que el empate fue el resultado que provocó mayor intensidad ($M = 9,67$), seguido de la derrota ($M = 8$), y en último lugar la victoria ($M = 7,17$). En el dominio de oposición fue la victoria la que mostró mayor intensidad ($M = 4,13$). En el dominio de cooperación-oposición la victoria mostró mayores intensidades ($M = 6,94$).

Figura 2. Intensidad emocional positiva experimentada por un jugador al azar



Discusión

Este estudio examinó la relación entre el resultado obtenido en tareas motrices correspondientes a los cuatro dominios de acción motriz (tanto en entrenamiento como en competición) y la intensidad de las emociones positivas suscitadas en los jugadores de un equipo de baloncesto.

En primer lugar, la presencia de una importante intensidad de las emociones positivas confirmó los hallazgos de estudios de similares características en ámbito no competitivo (Lavega et al., 2011; Lavega et al., 2013) e indica que a pesar de que el baloncesto

pueda tener una carga emocional con cierta negatividad (Guillen & Sánchez, 2009; Henderson et al., 1998; Madden et al., 1995; Martin, 1976; Parfitt & Hardy, 1993b; Wall & Gruber, 1986; Williams & Jenkins, 1986), las emociones positivas tienen presencia tanto en los entrenamientos como en la competición.

Relacionada con la idea de que el enfrentamiento que se produce en baloncesto provoca un escenario de emocionalidad negativa se encontraron intensidades más bajas en las emociones positivas en los dominios con oposición que coinciden con los hallazgos encontrados en estudios recientes que presentaban que el dominio cooperación-oposición presentaba el tercer lugar en intensidades positivas y el primero en intensidad de las emociones negativas (Lavega et al., 2011).

Se observaron mayores intensidades en las emociones positivas en los dominios sin oposición. Estos datos coinciden con otros estudios en juegos deportivos competitivos (Lavega, et al., 2011) en los que la cooperación presentaba la intensidades más elevadas en emociones positivas, seguidas de los dominios con oposición y en último lugar las tareas psicomotrices competitivas. Se encuentra tanto en esta investigación como en la literatura científica una regularidad en la cooperación como el dominio que presenta intensidades de emociones positivas más elevadas.

La gran diferencia con estos estudios presentados es el lugar de las tareas psicomotrices que en nuestra investigación aparecen en primer lugar con la cooperación y en las otras investigaciones aparecen en última posición (Lavega et al., 2011; Lavega et al., 2011). Debido probablemente a esta última posición por la desmotivación al realizar tareas motrices en solitario en clases de educación física. En cambio, los jugadores de baloncesto están muy familiarizados con este tipo de tareas motrices y si éstas son competitivas pueden ser de elevada motivación como demuestran los datos expuestos.

Al estudiar la variable independiente resultado de las tareas motrices se observaron mayores intensidades en las emociones positivas en la victoria o el empate que en la derrota tanto en los dominios con oposición como en los sin oposición. El valor del empate es expresado por los jugadores con la misma intensidad que la victoria. Se confirma el valor del éxito en emociones positivas como la felicidad (Lavega et al., 2011; Uphill et al., 2012).

Los resultados mostrados del jugador en concreto mostraron el papel regulador emocional de la cooperación con las elevadas intensidades emocionales tanto en el empate como en la derrota, incluso superiores que en la victoria. A diferencia del dominio cooperación, en las tareas psicomotrices sí que se le da una gran importancia al resultado en estas tareas y en los dominios con oposición únicamente le da valor a las emociones positivas a la victoria con medias de las intensidades realmente bajas en ambos dominios pero sobre todo en el de oposición.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados permiten avanzar las siguientes conclusiones:

- a) Se constata el interés de considerar la vivencia emocional de los jugadores como factor importante en la mejora del rendimiento deportivo en los jugadores de baloncesto.
- b) La escala GES es un instrumento sencillo y útil que podrían emplear los entrenadores para conocer la toma de conciencia emocional de sus jugadores, tanto en el entrenamiento como en situaciones de juego real.
- c) Cada familia o dominio de tareas motrices desencadena una vivencia emocional distinta. Los dominios con presencia de adversarios (oposición o cooperación-oposición) provocan menor intensidad en las emociones positivas.
- d) El resultado en la tarea motriz (victoria o derrota) desencadena mayores intensidades emocionales positivas en la victoria y menores en la derrota.

Bibliografía

- Bar-Eli, M., Sachs, S., Tenenbaum, G., Pie, J. S. & Falk, B. (1996). Crisis-related observations in competition: A case study in basketball. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6(5), 313-321.
- Bar-Eli, M. & Tenenbaum, G. (1988). The interaction of individual psychological crisis and time phases in basketball. *Perceptual and Motor Skills*, 66(2), 523-530.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Linder, D. E. & Van Raalte, N. S. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Guillen, F. & Sanchez, R. (2009). Competitive anxiety in expert female athletes: sources and intensity of anxiety in National Team and First Division Spanish basketball players. *Perceptual and motor skills*, 109(2), 407-419.
- Hanin, Y. L. (2007). *Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model*. Human Kinetics Publishers.
- Henderson, J., Bourgeois, A. E., LeUnes, A. & Meyers, M. C. (1998). Group cohesiveness, mood disturbance, and stress in female basketball players. *Small Group Research*, 29(2), 212-225.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En *La ciencia de la acción motriz* (Lagardera, F. & Lavega, P.). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. & Ochoa, J. (2013). Motor games and emotions. *Cultura y Educacion*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P. & Lagardera, F. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tandem: Didáctica de la educación física*, (18), 79-101.
- Lavega, P., March, J. & Filella, G. . (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE*, 31(1), 151-166.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F. & Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos Esportius. En M. A. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo, & J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física* (Vols. 1-Book, 1-Section, pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R. & March, J. (2011). La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos. Presentado en XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos, La Plata (Argentina).
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, USA.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, (14), 229-252.
- Madden, C. C., Kirkby, R. J., McDonald, D., Summers, J. J., Brown, D. F. & King, N. J. (1995). Stressful situations in competitive basketball. *Australian Psychologist*, 30(2), 119-124.
- Martin, L. A. (1976). Effects of competition upon the aggressive responses of college basketball players and wrestlers. *Research Quarterly of the American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 47(3), 388-393.
- McCarthy, P. J. (2011). Positive emotion in sport performance: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 50-69.
- Morgan, J. N. & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American statistical association*, 58(302), 415-434.
- Nicholls, A. R., Jones, C. R., Polman, R. C. J. & Borkoles, E. (2009). Acute sport-related stressors, coping, and emotion among professional rugby union players during training and matches. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 19(1), 113-120.

- Parfitt, G. & Hardy, L. (1993a). The effects of competitive anxiety on memory span and rebound shooting tasks in basketball players. *Journal of Sports Sciences*, 11(6), 517-524. doi:10.1080/02640419308730022
- Parlebas, P. (1970). L'affectivité, clef des conduites motrices. *Revue EPS*, 101.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo Editorial.
- Puig, N. & Vilanova, A. (2011). Positive Functions of Emotions in Achievement Sports. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(2), 334-344.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Skinner, N. & Brewer, N. (2004). Adaptive approaches to competition: Challenge appraisals and positive emotion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Tenenbaum, G., Basevitch, I., Gershgoren, L. & Filho, E. (2013). Emotions–decision-making in sport: Theoretical conceptualization and experimental evidence. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, (ahead-of-print), 1-18.
- Uphill, M., Groom, R., & Jones, M. (2012). The influence of in-game emotions on basketball performance. *European Journal of Sport Science*, (ahead-of-print), 1-8.
- Vallerand, R. J. & Blanchard, C. M. (2000). The study of emotion in sport and exercise. *Emotions in sport*, 3-37.
- Wall, B. R. & Gruber, J. J. (1986). Relevancy of athletic aggression inventory for use in women's intercollegiate basketball: A pilot investigation. *International Journal of Sport Psychology*.
- Williams, D. A. & Jenkins, J. O. (1986). Role of competitive anxiety in the performance of black college basketball players. *Perceptual and motor Skills*, 63(2), 847-853.

Evaluación de necesidades formativas en competencias emocionales en profesionales de salud mental

Evaluation of training needs in emotional competencies in professionals of health mental

Patricia Torrijos Fincias; Judith Manzano del Ama; Blanca Conejero González y Juan Francisco Martín Izard

patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca; Centro Residencial de Rehabilitación de Plasencia, centro concertado con el SEPAD y Gestionado por Grupo 5

Resumen. En este trabajo se presenta una propuesta de evaluación de necesidades formativas en un colectivo de trabajadores del ámbito de la salud mental. Se hace una descripción del contexto y de las peculiaridades del mismo que justifican la importancia del desarrollo de competencias emocionales en los profesionales. Planteamos un proceso de evaluación de necesidades previa a la intervención que nos permita ajustar el diseño de programas formativos en busca de una mayor eficacia y eficiencia. Proponemos un procedimiento basado en la recogida de datos cualitativos, a través de un cuestionario, y datos cuantitativos, a través de un test. Los resultados obtenidos muestran las necesidades percibidas por los profesionales y su potencial de desarrollo en competencia emocional

Palabras clave: Evaluación, competencia profesional, desarrollo de habilidades

Abstract. In this work we present an evaluation proposal of the training needs of a group of workers in the health mental field. We describe the context and its main features that justifying the importance of the emotional skills development in professionals. We propose a process of needs assessment prior to intervention that allows us to adjust the design of training programs in the search of higher efficacy and efficiency.

We suggest a procedure based on qualitative and quantitative data collection, by questionnaires and test. The results shown the perceived needs by professionals and their development potential in emotional skills.

Introducción

Los profesionales que trabajan en el ámbito de la salud mental se enfrentan continuamente a situaciones que pueden generar estrés, malestar, sentimientos de frustración, etc. Estos profesionales, en general, cuentan con herramientas personales para afrontar este tipo de situaciones pero, en ocasiones, sienten la necesidad de mejorar sus competencias emocionales.

Esta necesidad percibida nos induce a realizar procesos formativos que sabemos que pueden ser beneficiosos y eficaces en el desarrollo de su práctica (Goleman, 1999; Bis-

guerra, 2000-2013). Sin embargo, estas intervenciones deben realizarse de forma rigurosa, no generaliza y tratando de dar una respuesta lo más personalizada posible.

El procedimiento que nos permite ajustar la propuesta formativa para ganar eficacia y eficiencia es la evaluación de necesidades formativas (Pérez Juste, 2006). Presentamos a continuación una experiencia de aplicación de un procedimiento de evaluación de necesidades en competencias emocionales en un colectivo de profesionales del ámbito de la salud mental. Se trata de una situación puntual y de una muestra reducida, por lo que los resultados obtenidos no son generalizables, sin embargo, el procedimiento seguido si puede ser transferido a otras situaciones semejantes.

Comenzamos haciendo una sucinta descripción del contexto donde llevamos a cabo nuestra propuesta y una descripción de la filosofía de trabajo que guía la actuación de los profesionales en el mismo. A continuación presentamos el procedimiento de evaluación de necesidades que hemos llevado a cabo y los resultados obtenidos.

Los Centros Residenciales de Rehabilitación en Salud Mental

Según el Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia. (SEPAD) *los Centros Residenciales de Rehabilitación (CRR) son recursos residenciales en régimen abierto, ubicados en la comunidad y que proporcionan alojamiento, con supervisión de 24 horas, así como manutención y servicio rehabilitador a personas con enfermedades mentales de evolución crónica, que presentan una alta dependencia, deterioro psicosocial y posibilidades de recuperación funcional* (<http://sepad.gobex.es/>).

Se encuentran situados en áreas urbanas para facilitar el contacto de los residentes del CRR con los servicios de la comunidad y cuentan con un equipo multidisciplinar.

Algunos Centro Residenciales de Rehabilitación disponen de pisos supervisados destinados a facilitar una mayor autonomía e independencia de aquellos usuarios cuya evolución y desempeño funcional así lo permitan.

Las derivaciones al CRR se realizan desde los Equipos de Salud Mental y las Unidades de Hospitalización que son las responsables de su tratamiento y seguimiento.

Objetivos generales que guían la actuación en los centros de rehabilitación residencial

- Promover la rehabilitación y el tratamiento de los signos psicopatológicos que presentan las personas con enfermedades mentales graves, continuando los cuidados y acciones terapéuticas ya iniciados en otros dispositivos asistenciales.
- Proporcionar un contexto rehabilitador normalizado que compense las deficiencias derivadas de su psicopatología y promueva su autonomía.

- Favorecer la toma de conciencia de la enfermedad para ejercer un mayor control sobre la misma y disminuir el riesgo de recaída.
- Favorecer la atención de personas con largos años de hospitalización psiquiátrica y déficits funcionales susceptibles de rehabilitación y reincorporación en el medio comunitario.
- Mejorar su calidad de vida.

(Referencia y más información en: <http://sepad.gobex.es/es/las-personas/trastornos-mentales-graves/centros-residenciales-de-rehabilitacion>)

Perfil de los usuarios con los que se trabaja en este tipo de centros

Los usuarios del Centro Residencial de Rehabilitación son personas que presentan un diagnóstico de Trastorno Mental Grave de larga duración, con un deterioro psicológico y social que dificulta el funcionamiento autónomo en su medio habitual, haciendo necesaria una atención continuada mediante intervenciones de acuerdo a sus necesidades individuales. También cumplen el perfil las personas que requieren de una atención global debido al Trastorno Mental Grave junto con el deterioro o ausencia de una red social de apoyo.

Descripción del contexto: el Centro Residencial de Rehabilitación de Plasencia

El estudio se ha desarrollado en el CRR de Plasencia, centro que gestiona Grupo5 Gestión y Rehabilitación Psicosocial.

Grupo5 es una empresa de profesionales con 25 años de experiencia en el sector de la salud mental, y que actualmente presta servicios de calidad en sus distintas líneas de trabajo (Salud Mental, Daño Cerebral adquirido, Discapacidad Intelectual, Educación Infantil, Editorial Grupo5, Emergencias sociales y exclusión social, Formación y Consultoría e Infancia y Familia). El trabajo en Salud Mental forma el 31% del total de los servicios que Grupo5 desarrolla (más información en la web www.grupo5.net)

El Centro Residencial de Plasencia inició su andadura el 1 de Noviembre de 2010. El organismo contratante es el Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y y Atención a la Dependencia. (SEPAD) de la Consejería de Sanidad y Dependencia de la Junta de Extremadura.

En el centro, se trabaja con personas con enfermedad mental crónica de edades comprendida entre 18 y 65 años. Tiene capacidad para 40 usuarios, donde se realiza un Plan Individualizado de rehabilitación para cada una de las personas que en él reside.

Además, se ofrecen talleres y programas desde las distintas áreas de intervención: Psicología, Terapia Ocupacional y Monitores.

El equipo está compuesto por 21 profesionales distribuidos de la siguiente manera: un director, una psicóloga- directora técnica, una psicóloga (en turno de tarde), una terapeuta ocupacional, 16 monitores y un administrativo.

Filosofía de trabajo en el CRR Plasencia. Hacia el modelo de recuperación

Tal y como hemos señalado, en el CRR de Plasencia se trabaja con personas con trastornos mentales graves con gran discapacidad-dependencia y que requieren intensa supervisión.

El Cuaderno Técnico del Servicio Extremeño de Salud de la Junta de Extremadura define el trastorno mental grave (TMG) como “aquel trastorno mental de duración prolongada y que conlleva un grado variable de discapacidad y disfunción social” (2007,p. 9).

El objetivo general que guía la actuación multidisciplinar en el centro se concreta en:

Proveer de alojamiento específico a personas con enfermedades mentales que carecen de recursos residenciales adecuados, favoreciendo su permanencia en comunidad e integración social y asegurando la cobertura de sus necesidades básicas: alojamiento, manutención, cuidados básicos y apoyo en las relaciones de convivencia. (Servicio Extremeño de Salud, 2007, p. 30)

Actualmente, la filosofía de trabajo que marca las actuaciones de los distintos profesionales en el centro se orienta al desarrollo de un proyecto de trabajo de recuperación personal con el usuario, con el que se espera que la persona progrese hacia la máxima autonomía personal, junto con la reducción del impacto de sus discapacidades. (Guinea et al. 2007).

Para entender el modelo de recuperación hemos de fundamentarnos en las aportaciones teóricas de autores como Anthony (1993), Andresen, Oades y Caputi (2003), Rogers, Farkas y Anthony (2005), Farkas (2007), Shepherd, Boardman, y Slade (2008), desde donde podemos entender la recuperación de las personas con trastorno mental como un proceso único y personalizado de cambios de actitudes, valores, habilidades y metas en la búsqueda por favorecer una vida satisfactoria desde donde las personas desarrollen esperanzas y contribuyan a encontrar nuevos sentidos y propósito en su vida , más allá de las limitaciones que le supone la enfermedad.

En palabras de autores como Rosillo, Hernández Monsalve y Peter (2013), el modelo de recuperación “supone el desarrollo de la autonomía personal, del desempeño de roles socialmente valiosos, mantener relaciones socioafectivas significativas y en una convivencia con los síntomas que permita a la persona un nivel de integración socio-comunitaria para desarrollar una vida relativamente satisfactoria” (p.263).

En el cuadro siguiente podemos ver un resumen con los valores clave en los que se sostiene el proceso de recuperación:

Cuadro 1. Valores clave en el proceso de recuperación

Orientación hacia la persona
Ver la persona en su totalidad, no el problema. Centrado en talentos y recursos personales. Aceptación de todos los roles no solo el de "enfermo" Visión holística, entender la biografía entera.
Implicación de la persona
Implicar a la persona en su proceso terapéutico y de cambio Tomar responsabilidades Fomentar el sentido de empoderamiento y de identidad propia.
Autodeterminación
Dejar a la persona tomar decisiones Ayudar a la persona a retomar el significado de su vida "Colaborar" en vez de "pautar" La coacción se convierte en algo contraproducente
Esperanza
Buscar la oportunidad para crecer en cada circunstancia Ver y oír que la recuperación es posible Asumir el control sobre la propia vida Potenciar y reconocer cambios positivos Ir más allá del mantenimiento o la prevención de recaídas Ser capaz de avanzar y construir espacios vitales en muchos casos nunca conquistados previa-mente (trabajo, casarse, familia, amigos, vivienda...)

Fuente: Farkas, M., Gagne, C., Anthony, W. & Chamberlain, J. 2005

La relación entre profesionales y usuarios. La necesidad de promover competencias emocionales

Partiendo del reconocimiento de la persona con enfermedad mental como verdadera protagonista de su proceso terapéutico y de crecimiento personal, los distintos profesionales han de poner a su disposición todos aquellos recursos y apoyos que le sirvan para gestionar su enfermedad en la medida de lo posible y favorecer el acceso a aquellos recursos que se estimen necesarios. Para ello es fundamental una actitud abierta, colaborativa y de reciprocidad (Borg y Kristiansen, 2004).

Así pues, uno de los aspectos fundamentales en el proceso de recuperación es el cuidado de la relación entre profesionales y usuarios, siendo fundamental el establecimiento de relaciones abiertas, de confianza y honestas (Roberts y Wolfson, 2004).

Encontramos evidencias empíricas en el contexto que nos ocupa puestas de manifiesto en el estudio realizado por el Servicio andaluz de Salud y Área de Dirección de Gestión Sanitaria de la Escuela Andaluza de Salud pública (Huizing, 2010). Las conclusiones del

estudio apuntan que los usuarios valoran positivamente las siguientes características de los profesionales:

Mostrar cercanía en la relación

No realizar juicios de valor en su comunicación.

Tener capacidad de empatizar con los usuarios.

Ser respetuoso con los deseos y necesidades de las personas atendidas.

Estar formado en el establecimiento de relaciones corporativas.

Bajo esta filosofía de trabajo, no podemos negar la trascendencia que adquiere el desarrollo de competencias emocionales en los profesionales que trabajan en estos recursos residenciales, convirtiéndose en una estrategia de prevención y de desarrollo, en la búsqueda por minimizar los riesgos asociados a su profesión y por favorecer el bienestar personal y social (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Bisquerra y Pérez, 2007; Repetto y Pérez González, 2007).

Consideramos, por tanto, que desarrollar un programa formativo y promover competencias como conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades de comunicación, adquiere sentido como estrategia a través de la cual podemos dotar a los distintos profesionales de herramientas personales y de relación social que le ayudarán a hacer frente a los desafíos de su práctica diaria. Este puede ser un paso previo y fundamental para poder desarrollar estas competencias con las personas con las que tienen ocasión de trabajar.

Evaluación de necesidades formativas en los profesionales del CRR de Plasencia (Cáceres)

Antes de iniciar cualquier propuesta formativa es necesario realizar un proceso de evaluación de necesidades que permita ajustar los contenidos, objetivos y actividades del programa a los participantes.

Los objetivos que nos planteamos en este procedimiento de evaluación son:

- Conocer las necesidades percibidas por los profesionales del CRR en el ámbito de la Inteligencia Emocional.
- Valorar la motivación, disposición e interés hacia la formación en competencias emocionales de estos profesionales.
- Evaluar objetivamente las competencias emocionales de los profesionales del CRR

Los instrumentos que hemos utilizado para esta evaluación son:

- Cuestionario de Motivación y Expectativas hacia la Formación en Competencias Emocionales (Torrijos y Martín Izard, 2013). Este instrumento, consta de preguntas abiertas y cerradas y permite conocer los intereses, conocimientos y expectativas hacia la formación por parte de profesionales. Fue aplicado y diseñado con objeto de adaptar el diseño de programas de formación en competencias emocionales a las necesidades y demandas percibidas por los destinatarios del programa. Este cuestionario fue elaborado originalmente para trabajar con profesionales de la educación. En esta ocasión ha sido adaptado puntualmente al contexto que nos ocupa.
- *TMMS-24* (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Es una medida de auto-informe en Inteligencia Emocional que en su versión original constituye El Trait Meta- Mood Scale de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Consta de 24 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos y se utiliza para evaluar la inteligencia intrapersonal percibida a través de tres dimensiones: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional.

Descripción de la muestra

Respondieron de forma voluntaria a ambos instrumentos 13 profesionales del centro es decir, el 62% de los trabajadores. Dos sujetos más contestaron únicamente al Cuestionario de Motivación.

Según sus puestos profesionales la muestra se distribuye de la siguiente manera: 11 monitores, 1 terapeutas, 2 psicólogos y un director.

12 de los participantes llevan trabajando en el centro desde su inicio (algo más de tres años). La edad media de los sujetos es de 32 años y oscila entre los 24 y los 44 años. Su nivel de estudios y formación se ajusta a los puestos de trabajo y funciones requeridas.

Resultados

Cuestionario de Motivación y Expectativas

Más del 80 % de los encuestados afirmaron tener conocimientos en materia de Inteligencia Emocional. Algo no sólo esperable, sino deseable dado el ámbito de trabajo en el que están. Sin embargo, la mayoría de la formación se ha realizado de manera autónoma e informal, mediante lecturas, consultas por la web o a través de otros compañeros. Solamente tres de los encuestados han realizado algún curso formativo específico y estructurado.

La mayoría de los sujetos (60%) consideran muy importante conocer tanto sus emociones como las emociones de los demás. El otro 40% lo considera bastante importante, ninguno de los sujetos ha contestado que esta cuestión no tenga importancia para ellos. Las razones que han señalado para justificar estas respuestas están en relación con el mejor desempeño de su trabajo y el establecimiento de relaciones satisfactorias.

Los participantes manifestaron tener bastante equilibrio emocional y autocontrol. La mitad de ellos reconocen que alguna vez se han visto desbordados por sus emociones, aunque muestren no necesitar demasiada ayuda en este terreno. La otra mitad considera que son pocas o ninguna las ocasiones en las que se ven desbordados. Aún así expresan que una formación en la que trabajen la regulación emocional puede ayudarles a estar más preparados para afrontar situaciones de estrés, hacer frente a situaciones conflictivas, etc.

Estos profesionales indican estar muy motivados en general para su trabajo y manifiestan que les gusta trabajar con personas, relacionarse con los demás, ayudar y ver como mejoran los usuarios del centro.

No sorprende, por tanto, que consideren muy importante desarrollar habilidades de comunicación y de relación social. Son conscientes de que en su trabajo las habilidades de comunicación son una herramienta fundamental y de los beneficios de seguir desarrollándolas. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta por la capacidad de empatía considerándola una competencia básica y fundamental para establecer relaciones de ayuda.

Su disposición para aprender competencias emocionales y mejorar estas habilidades es muy elevada, pues todos indican que les gustaría recibir formación sobre el tema, justificando su elección no sólo desde un enfoque profesional sino también buscando el desarrollo personal. De esta manera, casi la totalidad de los sujetos, muestran mucho interés por trabajar todas las competencias emocionales.

TMMS-24

Para una evaluación más objetiva de sus necesidades formativas en competencias emocionales aplicamos e interpretamos esta medida de autoinforme. A través de esta prueba obtenemos información de tres factores: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Pasamos a continuación a ver sus significados y los resultados encontrados.

Atención emocional: Es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Valora el interés por los sentimientos, el tiempo que les dedico, y cómo estos ocupan mis pensamientos. 9 sujetos han obtenido una puntuación media, lo que podemos interpretar como una buena capacidad pero con bastante potencial de mejo-

ra. 4 sujetos han mostrado una puntuación baja, lo que interpretamos como una necesidad manifiesta en este factor.

No tenemos ninguna puntuación alta por lo que consideramos que ninguno de los sujetos se preocupa excesivamente por sus emociones

Claridad emocional: Mide la comprensión de los estados emocionales. Implica la capacidad para darnos cuenta de lo que sentimos y ser capaz de expresarlo adecuadamente. Obtenemos 5 puntuaciones bajas que indican dificultades en la comprensión emocional, falta de vocabulario emocional y dificultades en la comunicación de emociones, lo que pone de manifiesto las necesidades formativas de este colectivo. 7 sujetos obtienen puntuaciones medias y 1 puntuación alta. Estas puntuaciones son propias de personas que poseen una adecuada u óptima comprensión de sus estados emocionales.

Reparación emocional: Es la capacidad de regular los estados emocionales correctamente y afrontar las dificultades con optimismo. 3 personas obtuvieron Puntuaciones bajas en esta dimensión, puntuaciones que son propias de personas con dificultades para afrontar algunas situaciones de tensión emocional. Encontramos 8 puntuaciones medias y una alta que se corresponden a personas con un buen equilibrio emocional y con distintas estrategias de afrontamiento de conflictos emocionales.

Tres de los sujetos obtienen puntuaciones bajas en un único factor, mostrando necesidades más concretas y puntuales. Dos de los participantes obtienen puntuaciones bajas en dos factores y 3 sujetos obtienen puntuaciones bajas en las tres dimensiones medidas, lo cual muestra una mayor necesidad de formación.

6 sujetos muestran un perfil medio o alto, que es indicativo de tener menores necesidades formativas, aun cuando muestran cierto potencial de mejora, por lo que también podrían beneficiarse de la formación.

Del mismo modo, analizando los resultados por factores, vemos que en atención emocional aparecen cuatro puntuaciones bajas, en claridad emocional 5 puntuaciones bajas y en reparación emocional cuatro puntuaciones bajas. El resto son puntuaciones medias a excepción de una puntuación alta en claridad emocional y otra en reparación emocional. Por lo tanto, esto muestra una necesidad de formación en los distintos factores en la mayoría de los sujetos, algunos de ellos con mayor intensidad, mostrando todos un buen potencial de desarrollo.

Conclusiones

El proceso de evaluación de necesidades realizado con el colectivo de trabajadores del CRR Plasencia muestra que una formación en competencias emocionales puede ser

muy beneficiosa para ellos. En general todos muestran interés y disposición hacia este tipo de formación. No se trata solamente de una necesidad percibida manifestada en los cuestionarios, sino que en la medida objetiva (TMMS-24) los resultados confirman dichas necesidades.

Este proceso de evaluación de necesidades nos sirve además para ponderar la importancia que debemos darle en la formación a los distintos contenidos, permitiéndonos adaptar la propuesta formativa a las necesidades detectadas.

Constatamos, por tanto, la importancia de conocer de manera rigurosa las necesidades de formación en competencias emocionales antes de iniciar los procesos de intervención.

En colectivos como el que nos ocupa, sabemos que son necesarias competencias emocionales para el eficaz desempeño de sus funciones. En el desempeño de su labor, muestran y ejercitan este tipo de competencias en la relación con los usuarios, entre compañeros, con las familias etc. Sin embargo, en ocasiones, son los propios profesionales los que son conscientes de que requieren adquirir nuevas habilidades y estrategias.

La manera de conocer hasta que punto son necesarias la adquisición y mejora de estas competencias es seguir un proceso de evaluación de necesidades estructurado y riguroso, aplicándose tanto técnicas de carácter cualitativo (cuestionarios) como medidas más cuantitativas y objetivas (test).

A partir de este momento, podemos realizar el diseño de la intervención con un mayor grado de garantías de éxito.

Bibliografía

Álvarez González, M (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E, Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.

Andresen, R., Oades, L. y Caputi, P. (2003). The experience of recovery from schizophrenia: towards an empirically validated stage model. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 37, 586–594.

Anthony, W.A. (1993) Recovery from mental illness: the guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23.

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Barcelona: Síntesis.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Borg, M. & Kristiansen, K. (2004) Recovery oriented professionals: Helping relationships in mental health services. *Journal of Mental Health*, 13, 493-505.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006): Emocional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 9 (1), 45-51.
- Farkas, M., Gagne, C., Anthony, W. & Chamberlin J. J. (2005). Implementing recovery oriented evidence based programs: identifying the critical dimensions. *Community Ment Health*, 41(2), 141-58.
- Farkas, M. (2007). The vision of recovery today: What it is and what it means for services? *World Psychiatry*, 6 (2), 4-10.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Guinea, R. (coord). (2007). *Modelo de atención a las personas con enfermedad mental grave*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO): Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Huizing, E. (cord.) (2010). *Ambiente Terapéutico en Salud Mental. Análisis de situación y recomendaciones para unidades de hospitalización y comunidades terapéuticas en Andalucía*. Junta de Andalucía: Programa de Salud Mental. Servicio Andaluz de Salud y Área de Dirección de Gestión Sanitaria de la Escuela Andaluza de Salud Pública
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Repetto, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- Roberts, G. & Wolfson, P. (2004) The rediscovery of recovery: open to all. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, 37-49.
- Rogers, E , Farkas, M. & Anthony, WA (2005). Recovery and evidence based practices. In: Stout C, Hayes R (eds). *Handbook of evidence base practice in behavioral healthcare: applications and new directions*. New York: Wiley, pp.199-219.
- Rosillo, M., Hernández Monsalve, M. & Peter, K. (2013). La recuperación: servicios que ponen a las personas en primer lugar. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33 (118), 257-271.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Servicio Extremeño de Promoción a la Autonomía y Atención a la Dependencia (SEPAD, 2008). *Los Centros Residenciales de Rehabilitación*. <http://sepad.gobex.es/es/las-personas/trastornos-mentales-graves/centros-residenciales-de-rehabilitacion>. (Consultado el 25/01/14).

Shepherd, G., Boardman, J. & Slade, M. (2008). *Hacer de la recuperación una realidad. Edición en castellano*. Servicio Andaluz de Salud. Sainsbury centre of mental health.

Torrijos, P y Martin Izard, J.F. (2013). *Development and evaluation of emotional competences in secondary education teachers*. Design of an applied research. In F. García Peñalvo (Ed.). *Proceedings TEMM'13. First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* (pp.591-597). University of Salamanca.

Las emociones: punto de partida y llegada en el practicum de educación social

Emotions: starting and arrival point in social education's practicum

Anna Forés, Ana M. Novella; Marta Venceslao y Sandra Costa

annafores@ub.edu

Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

Resumen. Sin emoción no hay educación, esta es la premisa que nos convoca y que quiere dar cuenta esta comunicación. Como tutoras del practicum de educación social y por el hecho también de haber participado en el equipo de coordinación del mismo, hemos trabajado desde las emociones, con las emociones y hemos crecido profesionalmente a través de ellas. Esta comunicación quiere dar cuenta de la importancia de las emociones en el practicum de educación social, en el aprendizaje de los estudiantes, en su acompañamiento, pero también las emociones de los tutores y de nuestra relación pedagógica. Una relación pedagógica sostenida por las emociones. Por tanto vamos a presentar las voces de nuestra vivencia emocional y el trabajo realizado con los estudiantes de educación social en su proceso de prácticas, en su acompañamiento en las sesiones de seminario en la universidad y las tutorías.

Palabras clave: emoción, practicum, educación social

Abstract. Without emotion there is no education. This is the premise and the subject of this paper. As tutors of social education practicum, and also by the fact of having participated in the coordination team, we worked through emotions and have grown professionally through them. The aim of this paper is to explain the importance of emotions in social education practicum in student learning process, but also the emotions of tutors and our pedagogical relation. In other words, a pedagogical relationship sustained by emotions. Therefore, we present the voices of our emotional experience and the work with social education students in practicum seminars and in the individual supervisions.

Key words: emotion, practicum, social education

Introducción

/hospitalidad/

Palabra suave, acogedora, amplia en su extensión y honda en su pronunciación. Desde su origen: abierta y ambigua al mismo tiempo. Dicha con el corazón deseoso de amistad, la casa abierta de par en par, dar lo que se tiene y lo que no se tiene. Pero a la vez ¿cómo imaginar al otro que llega? ¿Intruso, ajeno, huésped, extranjero, enemigo, aliado, adlátere? Extranjero supone: extraño, ajeno. Referida a educación, modo de nombrar lo que otros llaman de inclusión, pero desde un saber del alma. Skiliar, Carlos

Con este gesto de hospitalidad empezamos, porque sin este querer hacer juntas y juntos difícilmente se puede dar la educación y el acompañamiento. El 3 de marzo de 2012 una de nosotras escribía un mail conjunto: ESTOY MUY EMOCIONADA!!!, y es que las emociones han estado y siguen estando muy presentes en nuestra relación pedagógica como equipo del practicum de educación social. Como equipo de tutores del practicum lo tenemos muy presente, intentamos cuidarnos para poder acompañar debidamente también las emociones de los estudiantes. Las emociones están muy presentes en los primeros contactos con la realidad social en los centros de prácticas, y los espacios de seminario, son contextos donde las emociones se pueden acompañar, se dan espacios y propuestas metodológicas para trabajar las emociones. Creando esos espacios de hospitalidad, a los cuales hacia referencia la cita de Carlos Skliar, entre nosotras para poder ser hospitalarias y poder acompañar a nuestros estudiantes.

El desarrollo de este artículo se detendrá en tres momentos:

- La función docente en las prácticas externas
- El equipo docente, sentires y devenires
- El practicum un espacio privilegiado donde los estudiantes pueden trabajar sus emociones

La función docente en las prácticas externas

La función de los y las tutores-UB ha sido definida por el mismo equipo docente de las prácticas, como una función de mediación entre el centro de prácticas y el estudiante, y más concretamente en relación al proceso de acompañamiento en los aprendizajes del alumnado en prácticas. De esta manera, la figura del tutor-universitario se ve como un facilitador de contenidos y estrategias para que el estudiante pueda situarse en el espacio de prácticas (y cómo hacerlo); para que pueda transferir sus competencias teóricas a la acción directa y en el diseño del proyecto de mejora; para que pueda también reflexionar, sobre la realidad social de las prácticas y sobre la dinámica institucional; y todavía más, que pueda hacerlo tomando sus propias decisiones con respecto al proceso de aprendizaje en el que se encuentra y vivirlo como tal. A la vez el componente emocional es altamente significativo. En los contextos de prácticas las emociones están más presentes. La realidad educativa conlleva en muchas ocasiones a que las emociones emerjan, se expresen, y deben de ser acompañadas con frecuencia.

Las funciones que definen la docencia del tutor-universidad son las siguientes:

- El tutor-universitario como escenógrafo del practicum, el estudiante como actor y el tutor-centro como guionista.

Nosotros somos facilitadores en el practicum, nosotros construimos un escenario donde los actores han de ser los estudiantes y los que nos faciliten el guion de la obra de teatro serían los tutores de los centros. [T1, 3, 87-88]

- El tutor-universitario acompaña al estudiante y lo asesora sobre su relación con el centro y con la realidad de las prácticas: qué y cómo observar la realidad, cómo comunicarse con el centro, cómo sistematizar la información, etc.

Pienso que es el que hemos puesto anteriormente, como equipo docente yo pienso que es un acompañamiento y una guía de todo el trabajo que han de realizar los alumnos. Pienso que el peso está en el centro y que yo he de guiar más en este trabajo, en qué se han de fijar, de donde han de sacar, resolver los problemas, como una guía para todo, o sea, escucharles, hablar con el centro, intentar que puedan aprender el máximo... [T6, 3, 103-106]

- El tutor-universitario ha de habilitar un espacio donde la teoría y la práctica puedan dialogar, ponerse en relación desde la reflexión.

Precisamente mi función docente tiene que ser como habilitadora de un espacio para pensar la praxis es decir para poner teoría y práctica a dialogar. Ésa es mi función. [T3, 3, 90-91]

- El tutor-universitario acompaña, como un cuidador, para que el período de prácticas sea un proceso de aprendizaje para el estudiante.

Y en un segundo lugar, está toda la parte de, quiero decir te toman de referencia a la hora de analizar todas las prácticas y esto también interesante. Quiero decir que, analizan también cuál es su papel en las prácticas, pueden reflexionar sobre esto, les ayuda a mantener el hecho de que están aprendiendo y estudiando sobre eso, no perderlo de vista (el proceso de prácticas) porque hay algunos estudiantes que en lugar de prácticas parece que estén trabajando. El hecho de colocarlos en el proceso de aprendizaje yo creo que esto les ayuda muchísimo. [T8, 4, 141-146]

- El tutor-universitario ha de conocer el contenido teórico de aquello que enseña, pero también haberlo vivido, para saberlo transmitir. La vocación y/o la experiencia te ayudan.

Yo creo que una profesora tiene que conocer aquello de lo que imparte pero tiene que vivirlo y saber trasmitirlo. Entonces, por ahora tengo la suerte de trabajar en lo que yo tengo experiencia, en lo que me gusta y creo que lo hago, ésta es mi opinión No lo sé si por vocación. Creo que o te sale o no te sale, no diría por vocación, experiencia también. [T2, 3, 84-88]

- El tutor-universitario integrante de un equipo docente que desarrolla una propuesta formativa en el marco de unos referentes compartidos. Contrastar experiencias

docentes y extraer buenas prácticas. Posibilita la identificación de buenas prácticas y de las que no lo son, analizando qué procesos de mejora se podrían llevar a cabo y como contribuir a ello.

Este acompañamiento y este despliegue de funciones son altamente emocionantes y emocionales, podíamos resumir que las claves emocionales del equipo docente pasan por:

- Sentimiento de pertenencia.
- Reconocimiento, respeto por los compañeros,
- Confianza
- Estrategias y metodologías tejidas desde el consenso e innovación, implica humildad
- Sumando esfuerzos, experiencias, esto es un gesto de generosidad

Nos detendremos a continuación en cada uno de ellos, junto a otros sentires y devenires.

El equipo docente, sentires y devenires

La relación pedagógica en el seno del equipo se construye a partir de la puesta en escena no sólo por las claves emocionales que acabamos de ver sino también por los conocimientos disciplinares y aportaciones teóricas y metodológicas, además de saberes actitudinales, valorativos, sensitivos y emocionales. Podría decirse que se trata de la conjunción de nuestra integridad como seres pensantes, actuantes y amantes (cabeza/cuerpo/corazón). En los equipos docentes del practicum hay mucho de todo y un poco de cada. Hay, además, respeto por nuestras individualidades y la aceptación de matices diferenciales como elementos que nos ayudan a reflexionar y a construir saberes colectivos conjuntamente. Se trata de un proceso de aprendizaje y de aprehendizaje, esto es, dar, tomar, compartir y recrear lo que cada una trae consigo.

En el equipo docente del practicum confluyen otros elementos que marcan la singularidad del equipo docente. Pasamos a exponerlos sintéticamente.

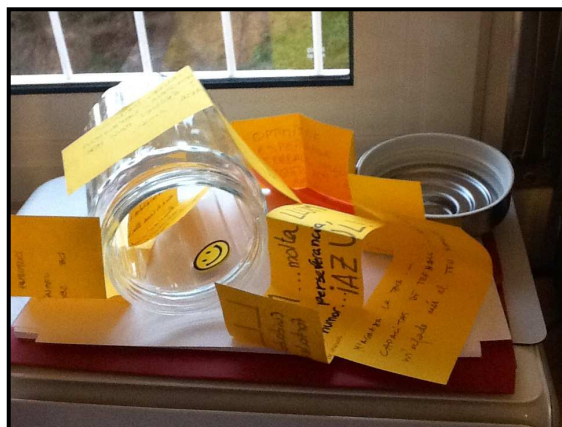
- *Sentimiento de pertenencia.* Éste gravita en torno a la construcción conjunta de un proyecto en el cual se comparten presupuestos, objetivos y formas de trabajo. A su vez, se alimenta a partir de la comparación de espacios y tiempos que cincelan un imaginario compartido. Se trata tanto de encuentros formales –sistematización del trabajo en equipo–, como informales –puesta en circulación de afectos, ilusiones y vocaciones–.
- *Reconocimiento* (Honneth, 2009). Cada miembro es reconocido tanto por el mero hecho de su participación en equipo, como por sus aportaciones. Siguiendo a Ro-

gers (1979), identificamos la importancia de la comprensión empática, la escucha activa, la confianza, el compromiso y la corresponsabilidad. Elementos todos ellos que, siendo consustanciales a la práctica educativa, también están presentes en el andamiaje del equipo docente. De ahí que podamos afirmar que se trata de una relación pedagógica que tejida con saberes prácticos y competenciales, pero también vitales.

- *Confianza*. El hecho de poder tener espacios para compartir, para explicar, para supervisar nuestras maneras de acompañar a los estudiantes también permite crear espacios de confianza altamente significativos, por ejemplo, quisimos agradecer al equipo de coordinación el trabajo desarrollado entre todos. Para ello cada uno de nosotros disponía de un bote vacío, y escribimos un papel para cada persona del equipo, dejamos emerger las emociones que nos acercaban a aquella persona. Fue un regalo emocionante. Que a pesar del tiempo, cuando hay días más complejos podemos releer los papeles del bote para darnos fuerzas para seguir ejerciendo nuestro papel de acompañantes como tutores.



Fuente: fotografía del bote de las emociones



Fuente: fotografía del bote de las emociones abierto

- *Estrategias y metodologías tejidas desde el consenso e innovación, implica humildad*. Se trata de organizar los el conjunto de saberes generados en los diferentes espacios y tiempos del practicum, a saber, reuniones del equipo docente, seminarios y encuentros con los tutores de los centros. Aquí se presta una especial atención a las apreciaciones y percepciones vivenciales de los protagonistas y al anudamiento entre la esfera teórica y la práctica. Pueden distinguirse tres momentos del practicum: a) acogida de los nuevos miembros que se van sumando al proceso respetando los tiempos particulares de cada quién. Nos referimos al profesorado, estudiantado y tutores de centro; b) acompañamiento a lo largo del proceso; y c) conclusión del proceso formativo y transición a la esfera profesional.

- *Sumando esfuerzos, experiencias, esto es un gesto de generosidad.* Nos enfrentamos a una tarea que trata de articular la complejidad que va desde el acompañamiento individual y grupal al estudiantado, hasta el conocimiento de los diversos contextos institucionales, pasando por la colaboración con profesionales de ámbitos y orientaciones educativas diversas. Esta complejidad se ve agravada por la amplitud, en ocasiones, de temáticas e inquietudes que surgen en los seminarios o de la necesidad de dar respuestas con cierta celeridad a las necesidades individuales de algunos de los alumnos. El trabajo cooperativo en los equipos de interrogación, revisión y reflexión de estas situaciones supone un mecanismo de fortalecimiento de cada docente puesto que se sabe respaldado por el conjunto del equipo.

El practicum un espacio privilegiado donde los estudiantes pueden trabajar sus emociones

El practicum es para los y las estudiantes un océano de emociones vividas en propia piel. Y estas, como las olas del mar, van y vienen desde el primer día hasta el cierre del proceso: incertidumbre, indecisión, miedo, desconfianza, inseguridad, hacia la ilusión, concienciación, la confianza, el reconocimiento, el empoderamiento....

En este navegar por los mares del practicum, los estudiantes sienten la incertidumbre inicial ante aquello que uno debe escoger, sin saber muy bien qué escoger (un ámbito de intervención, un colectivo, un centro determinado, etc. Todo proceso de toma de decisiones es un acto de toma de conciencia inicial sobre mi ser. ¿Quién soy yo y que quiero hacer? ¿Qué me gusta o, en qué no me veo? Todos estos interrogantes son generadores de estímulos sensoriales, cognitivos y emocionales muy presentes durante el primer período de las prácticas. De la incertidumbre inicial para escoger el ámbito de las prácticas, al derroche de lágrimas cuando vamos cerrando el proceso y hemos tenido la certeza que allí se han movido muchos rincones de mí que me han hecho crecer como persona y me voy construyendo como profesional.

Esta primera fase del proceso de las prácticas los estudiantes se encuentran ante sí, en el callejón oscuro, del miedo ante lo desconocido. *¿Y si no sé? ¿Y si no me adapto? Tengo miedo, pero al mismo tiempo tengo ilusión.* Y es que los estudiantes se van moviendo entre ambivalencia y ambivalencia ante este nuevo reto que les espera. *¿Me siento contento y deseoso de empezar, pero estoy nerviosa por empezar. ¿Y si no les gusta y les caigo mal a los chavales? ¿Y si el equipo bien no me acoge?* Se sienten vivos, inquietos y altamente dispuestos! Y finalmente llega el momento, la semana, el día final, aquél que va poner el punto y final de tantas horas de observación, relación, encuentros y desencuentros, conflictos y mediaciones, palabras y silencios, juegos y risas, contenciones y gestiones. De nuevo emociones y más emociones descubiertas como

nuevas, como nunca vividas a raíz de esas nuevas experiencias provocadas por el practicum.

¿Y en medio de este camino? ¿Por dónde vemos, como tutoras del practicum, que afloran las emociones de nuestros estudiantes? En el espacio privilegiado de los seminarios, y en los espacios de tutorías individualizadas donde de manera explícita e intencionada, con alto contenido educativo que ideamos técnicas y estrategias canalizadoras del universo de emociones con alto contenido competencial.

Pero también hay espacios informales donde estas también salen, entre pasillos, detrás de un mail o en los foros virtuales. Uno puede escribir en estos foros, como quien escribe en un muro al descubrir el dolor que han sufrido los niños del centro de prácticas, o las mujeres de la casa, o el chico del piso de reinserción: *la rabia que siento ante tanta injusticia cohabita entre mis sentimientos de compasión, ternura y*

A continuación citamos algunos de estos ejemplos didácticos, generadores de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a hacer frente a todo su ser, con todos sus sentidos y sus dimensiones. Ya no creemos en un sujeto/estudiante meramente racional, nuestra mirada es global e integral, de alguien que piensa, actúa y siente.

El primer ejemplo sería, los conocidos nubes de conceptos. Pues bien, si damos un paseo por las nubes **conceptuales** elaboradas por los estudiantes en distintos momentos del procesos y con la clara intención que puedan volcar sus sentimientos, ante la pregunta; ¿cómo estás en estos primeros momentos, cómo te sientes? Podemos leer algunas de estas palabras/emociones:

nervios, emociones, sentimientos, dudas, inquietudes, ganas etc. durante el proceso de prácticas van surgiendo otras nuevas palabras clave y el tamaño de estas primeras emociones va disminuyendo para que otras tomen más espacio: y esto es así de natural y es fruto de estas experiencia que vamos ganando y creciendo *en autoestima, seguridad, autocontrol, esfuerzo, confianza, satisfacción, autonomía, responsabilidad...*

Otra de las técnicas o instrumentos centrales en este aprendizaje global, de tiempo intenso y vivo, está el **diario de campo**. Parafraseando a Franz Kafka nos quedamos con esta idea ventajosa y de oportunidad única para expresar todo lo que el practicum nos brinda: “una ventaja de llevar un diario consiste en que uno tiene conciencia, con tranquilizadora claridad, de las transformaciones a las que es sometido de continuo (...) en el diario pueden encontrarse pruebas de que uno ha vivido, se ha movido y ha anotado observaciones... En el diario quedan recogidas distintas informaciones, relatos de sucesos vividos donde se hace difícil separar entre aquello que describo con aquello que yo he sentido, experimentado, pensado y reflexionado. Es partiendo de esta materia prima como el estudiante puede ir construyendo su propio discursos, con mezcla y sabores de teorías, prácticas, vividas y sentidas. Las dimensiones y aspectos que se re-

comiende ir tratando en el diario va desde el propio yo pasando por las personas que me relaciono, las relaciones y prácticas educativas, la institución y el contexto. Desde el micro al macro y la inversa uno no puede prescindir de cómo se siente respecto los propios prejuicios y estereotipos sociales hacia las realidades sociales, las instituciones, los y las profesionales, el barrio, etc. O por ejemplo ¿cómo me siento cuando pongo en juego todas mis capacidades, habilidades en este espacio de prácticas? O de repente no pasa por alto como x educador/a ha resuelto un conflicto y me he sentido conmovido por el efecto positivo o negativo que puede haber provocado. Y de ahí nos saldrían miles de ejemplos con alto contenido emocional.

El fruto final / nuestra obra de arte donde una imagen a veces vale más que mil palabras. O una canción rap pone nombre a todo lo aprendido, O un testimonio personal de un estudiante acompañado de un tutor/a narran el espacio y tiempo donde ambos han construido relaciones educativas... Y ahí está el día en que esto se hace público, se contagia alegría, satisfacción y mucha emoción. Han llegado las jornadas de cierre del **practicum**, un espacio cálido, gratificante, afectuoso donde reluce el potencial de tantos estudiantes, de tantos centros, y de tantos tutores puestos en interrelación.

Resultados, discusión y punto de llegada

Hemos podido observar que las emociones son altamente presentes en las prácticas, porque los estudiantes van a contactar planamente con la realidad social y ese encuentro va a llevar a que las emociones se sientan, se expresen, de puedan compartir. Por eso el espacio de seminario ha de poder diseñar propuestas metodológicas para poder acompañar todo el proceso emocional.

Y a la vez para ser coherentes el mismo equipo de tutores ha de poder trabajar también sus emociones, para poder acompañar de manera óptima a los estudiantes. De ahí las dos consideraciones finales como resumen de lo narrado a través de esta comunicación:

Consideración 1	El espacio de practicum es un espacio donde las emociones emergen con mucha presencia y hay que crear espacios para poder acompañarlas.
Consideración 2	El equipo de tutores del practicum debe trabajar también sus emociones para poder acompañar las emociones de los estudiantes. Solo si estoy bien puedo acompañar a otro.

Fuente: elaboración propia

Si como tutores del practicum facilitamos la capacidad de reflexionar en la acción, sobre la acción y desde la acción». (Perrenound, 2004), podríamos añadir que lo hacemos desde la emoción, sobre y con la emoción o emociones que se van dando a lo largo del proceso de prácticas. Tanto como estudiantes como tutores. El título de esta comunicación es *las emociones: punto de partida y llegada en el practicum de educación social*, porque las emociones son uno de los ejes principales de nuestro encargo docente, y de nuestro sentido profesional y personal.

Si se pudiera recoger en un fragmento, nos quedamos con las palabras de Lot Tortajada en Forés y Novella (2013): “Cuando me encuentro ante una expresión feliz, me gusta exprimirla hasta la última gota; notar en mis dedos sus prístinos anhelos; arrancar la flaqueza de su significado poliédrico y pulir sus matices... Ello rasga mi piel, trabajo con espinas que conocen el sabor ferruginoso de mi sangre, la misma que riega tus palabras y tus pensamientos, estimada rosa, querida inspiración, que para que brote tu belleza es tan necesario transpirar entre tus espinas que acabo exhausto, agotado: ‘transpirar para inspirarse’”. Dejarse emocionar para emocionar, para seguir educando.

Bibliografía

Forés, A. y Novella, A.M. (coord) (2013). *Siete retos para la educación social*. Barcelona. Gedisa.

Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. Griselda Mársico, trad. Buenos Aires. Katz Editores.

Novella, A., Forés, A., Costa, S. y Venceslao, M. (2012). *20 años de prácticas de Educación Social, la construcción permanente de un modelo de prácticas. Cinco ideas clave para su elaboración corresponsable*. Comunicación presentada en VI Congreso de Educación Social. Valencia.

Perrenound, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

La importancia de la psicología positiva para el bienestar de los familiares cuidadores de personas con trastorno mental

The importance of positive psychology in well-being of mental illness caregivers

Arantxa Ribot-Horas

Arantxa.ribot@uab.cat

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resum. A raíz de la Reforma Psiquiátrica que tuvo lugar en España en los años 80, los familiares de las personas con Trastorno Mental (TM) pasaron a cubrir la mayor parte de las necesidades diarias de los pacientes. Esta realidad supuso un cambio notable en la vida de los cuidadores no profesionales, pues sin estar formados para ello, pasaron a ser agentes rehabilitadores. Dada esta realidad, han sido múltiples los trabajos e investigaciones que han avanzado en esta línea, y actualmente se cuenta con una amplia propuesta de modelos de intervenciones para trabajar con los familiares cuidadores, no obstante, pese a que se aborda el componente emocional, no existen programas específicos sobre esta temática que hayan sido validados.

El presente trabajo pretende justificar la necesidad de incorporar la psicología positiva y la educación emocional en los programas que se están llevando a cabo con los familiares cuidadores.

Para ello, se ha realizado un estudio con 35 familiares, se ha observado que el 60% presenta altos niveles de sobrecarga, el 50% disfuncionalidad familiar y su desarrollo de las competencias emocionales es de 5,9 sobre 10. Además, la funcionalidad familiar mantiene correlación (.50**) con las competencias emocionales.

Palabras clave: psicología positiva, educación emocional, salud mental, cuidadores no profesionales

Abstract. Due the psychiatric reform that took place in Spain in the 80s, the relatives of people with Mental Disorder (MD) came to cover most of the daily needs of patients. This was a remarkable change in the lives of caregivers, because without being trained for it, they became rehabilitator's agents. Given this reality, a big amount of research and work have been done, allowing the professionals moving forward in this field. Actually, we have access to many intervention models to work with family caregivers, nevertheless, despite the emotional component is considered, there are not specific validated programs about emotions.

This paper aims to justify the need to incorporate positive psychology and emotional education in the programs developed for family caregivers.

Due to this purpose, a study with 35 families was developed and indicated that 60% had high levels of burnout, 50% present family dysfunction and the development of emotional competencies is 5.9 of a range of 10. Furthermore, family functioning maintains correlation (.50 **) with emotional competencies.

Key words: positive psychology, emotional education, mental health, non-professional caregivers

Introducción

A raíz de la Reforma Psiquiátrica que tuvo lugar en España en los años 80, los familiares de las personas con TM pasaron a cubrir la mayor parte de las necesidades diarias de los pacientes. Esta realidad supuso un cambio notable en la vida de los cuidadores no profesionales, pues pese a que la rehabilitación comunitaria es un gran avance en el tratamiento de la enfermedad mental y supone numerosos beneficios para los pacientes (Castilla et al. 1998), conlleva una serie de efectos sobre las personas que, sin estar formadas, pasaron a ser agentes rehabilitadores.

Dada la nueva realidad a la que los familiares hicieron frente, los profesionales tuvieron que buscar medidas para dar respuesta a las necesidades que los cuidadores no profesionales presentaban, pues la enfermedad mental también impacta en el sistema familiar. Por este motivo, se desarrollaron una serie de intervenciones para trabajar con los familiares los altos niveles de sobrecarga, de emoción expresada, ansiedad, estrés, entre otros; y así prevenir las recaídas de los pacientes, a la vez que mejorar el bienestar de los familiares.

No obstante, aún nos queda mucho trabajo por hacer y necesidades que cubrir. Partiendo de esta necesidad de avanzar y conocer más y mejor la realidad de los familiares cuidadores, se ha realizado un estudio para explorar el desarrollo de sus competencias emocionales, relacionándolo con la sobrecarga y la funcionalidad familiar y reflexionar sobre la necesidad de trabajar con estas familias desde la educación emocional con la finalidad de potenciar las emociones positivas.

Familiares cuidadores

Según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) una de cada cuatro personas desarrolla a lo largo de su vida algún tipo de enfermedad mental.

El término “enfermedad mental grave” indica que se trata de un trastorno crónico, normalmente de naturaleza psicótica, que genera el deterioro significativo de una o más áreas del funcionamiento social Shinner, Rothbard, Kanter y Jung (1990).

En el ámbito de la salud mental se utiliza el término TMS para referirse a trastornos mentales graves, de una duración prolongada y que conllevan un grado variable de discapacidad y disfunción social (Gispert, et al. 2002).

Debido a que las personas que sufren un TMG necesitan de las atenciones y cuidados de los demás, entendemos, entonces que el familiar cuidador no profesional es el que atiende a la persona dependiente sin recibir ninguna retribución económica a cambio.

McCann, Lubman y Clark (2011) apuntan que el rol de cuidador está asociado con el esfuerzo físico, emocional y económico por lo que los familiares cuidadores experimentan una agitación emocional derivada de las atenciones proporcionadas a la persona, en este caso, con TM.

Los agentes rehabilitadores “no profesionales”, es decir, la familia del paciente, son los principales cuidadores de personas de cualquier edad que se encuentran en situación de fragilidad o dependencia (Bermejo y Martínez, 2005).

Este hecho supone una serie de consecuencias, naturaleza emocional, en la dinámica familiar, así como en la situación económica. Del mismo modo que implica la obligación no retribuida ni esperada, por lo que deben hacer frente a situaciones difíciles generadas por los trastornos de conducta del familiar con TM, al que prestan asistencia continuada en la vida diaria (Martínez, Nadal, Beperet, Mendióroz y grupo Psicost, 2000).

Dado el nuevo papel que asumen las familias, se generó un creciente interés en investigar los efectos que tiene el cuidado del paciente sobre sus familiares cuidadores (Shibre, Kebede, Alem, Negash, Deyassa, Fekadu, et al. 2003) debido a que se estima que entre el 40% y el 90% de las personas con TM están en contacto cercano o conviven con su familia, la que los dispone, a largo plazo, de la asistencia y el apoyo emocional (Kuipers, 1993) Este interés por el impacto de los trastornos mentales sobre los familiares cuidadores, llevó a los investigadores al concepto de sobrecargacarga. La carga o el impacto que ejerce sobre las familias va asociada tanto a los pacientes identificados como a los familiares cuidadores (Magliano, Fadden, Madianos, Caldas de Almeida, Held y Guarneri, 1998; Czuchta y McCay, 2001).

A día de hoy, contamos con un vasto número de trabajos que demuestran los beneficios que estos programas han supuesto para las familias (Bauml, Pitschel-Walz, Volz, Engel, y Kessling, 2007; Lefley, 2009; Magliano y Fiorillo, 2007; entre muchas otras), concluyendo que la intervención con este colectivo (grupos de ayuda mutua, psicoeducativos, terapias...), reduce las recaídas de los pacientes identificados así como mejora los niveles de sobrecarga de los cuidadores. Dado que la intervención con los familiares supone resultados favorables, combinarlo con elementos de la psicología positiva, no solo mejoraría las capacidades cuidadoras de los familiares, también su bienestar subjetivo.

Psicología positiva

Tal y como apuntan Seligman, Steen, Park, y Peterson (2005), el término *psicología positiva* recoge los constructos de emociones positivas, rasgos positivos de personalidad, entre otros, y plantean la importancia de intervenir desde esta perspectiva, pues consideran que las *intervenciones positivas* pueden incrementar la felicidad.

Contradiendo lo que hasta el momento se estaba poniendo en práctica, Seligman y Csikszentmihalyi (2000), reflexionaron sobre la razón por la que la psicología positiva, pese a estar presente a lo largo de la historia, no ha tenido más impacto que la “psicología negativa”, los autores se plantean porqué a las emociones negativas se les ha otorgado más relevancia que a las positivas.

Generalmente somos más conscientes de cuando nos sentimos emocionalmente “mal” que cuando nos sentimos alegres. Hay una tendencia general en “pasar de largo” por lo agradable y “detenernos” en lo desagradable. Sin pensar que tal vez aquello con lo que gozamos puede facilitarnos una situación que no nos provoca placer.

Fredrickson (2001) apunta que la teoría sugiere que las emociones positivas tienen consecuencias que perduran en el tiempo y que estas son un herramienta individual para el crecimiento y las relaciones sociales.

La educación emocional se justifica en las necesidades sociales, y tiene como finalidad el desarrollo las competencias emocionales y el fomento del bienestar personal y social (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007), tiene un enfoque del ciclo vital y es una forma de prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2003). Por lo que está estrechamente relacionada con la psicología positiva.

Estudio

Resumiendo lo anteriormente expuesto, entendemos que los familiares cuidadores de personas con TM ejercen una importante tarea rehabilitadora. No obstante, dado que estos no están formados para ello, se les ofrece una serie de recursos para acompañarles y ofrecerles aquellos elementos indispensables para su tarea de cuidador, su equilibrio personal y la rehabilitación del paciente. No obstante, pese a que numerosos estudios afirman que sufren sobrecarga, estrés y tienen altos niveles de emoción expresada, la aplicación de programas o intervenciones que contemplen la psicología positiva como eje transversal, no han sido llevados a cabo.

Con la finalidad de justificar la necesidad de trabajar con este colectivo desde la psicología positiva, se utilizan los datos de un estudio llevado a cabo con 32 familiares cuidadores de personas con TM vinculados a la red de asociaciones de familiares de la Federació de Salut Mental de Catalunya. El objetivo de este trabajo ha sido conocer el grado de desarrollo emocional, el nivel de sobrecarga y la funcionalidad familiar.

Instrumentos

- **Cuestionario demográfico** diseñado ad-hoc en el que se recogía información de índole personal: edad, sexo, relación con el paciente, situación laboral, participación en formaciones de IE.

- **QDE-R** Cuestionario de Desarrollo Emocional Reducido. Elaborado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Mide cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.
- **Escala de sobrecarga del cuidador de Zarit** (1980) Adaptada al español por Martín et al. (1996). Valora la vivencia subjetiva de la sobrecarga sentida por el cuidador principal.
- **APGAR Familiar** Elaborado por Smilkstein (1978) y adaptado al español por Bellón et al. (1996). Explora la funcionalidad familiar.

Los instrumentos se entregaron en formato papel a los participantes y estos los contestaron en espacios cedidos por cada una de las asociaciones participantes. Pese a que se trataba de cuestionarios autoaplicados, un investigador estuvo presente en todos los casos.

Participantes

En el estudio participaron 35 familiares cuidadores de personas con trastorno mental, no obstante, solamente 32 contestaron todos los cuestionarios. Todos ellos están asociados a alguna asociación de familiares de personas con trastorno mental vinculada a la Federació de Salut Mental de Catalunya y que convivían con el paciente en el momento de la aplicación de los instrumentos.

Las edades varían entre los 36 y los 79 años de edad (más del 90% superan los 60 años). La participación ha sido mayoritariamente de mujeres (26), todas ellas a excepción de una, son la madre del paciente. Todos los hombres que han participado (6), son el padre del paciente. Más del 50% ha cursado educación básica, en ningún caso encontramos titulados superiores. Un 6% ha participado en algún momento de su vida en algún taller, curso o formación sobre IE. Debido a las edades de los participantes, la mayoría de ellos están jubilados.

Resultados

El análisis de datos de este estudio se ha realizado utilizando el programa estadístico SPSS versión 19.

Los instrumentos empleados han demostrado una adecuada fiabilidad siguiendo el índice Alpha de Cronbach. En el caso del cuestionario de sobrecarga de Zarit, es de .89, para el test de funcionalidad familiar es de .76 y para el QDE-R es de .81.

El cuestionario de competencias emocionales no se categoriza en niveles de desarrollo competenciales, sus valores oscilan entre el 0 y el 10, entendiendo que el 0 es cuando el sujeto percibe que no hay desarrollo competencial y el 10 cuando éste ha llegado a

su máximo. No obstante el instrumento de sobrecarga y el de funcionalidad, sí que fueron categorizados por sus creadores. El primero de ellos se divide en tres niveles distintos, el primero abarca las puntuaciones que se encuentren entre el 22 y 45 y se trata de la categoría de “sin sobrecarga”, el segundo nivel oscila del 47 al 55, las personas que se encuentran entre estas puntuaciones se entiende que tienen una “sobrecarga leve” y la tercera categoría de este instrumento es “sobrecarga intensa” y en ella se encuentran aquellas personas que puntúan entre el 56 y el 110.

Tras realizar un análisis descriptivo de los datos, observamos que el 50% de la muestra presenta disfuncionalidad familiar. Siguiendo las categorías propuestas por los autores (Smilkstein, Ashworth y Montano, 1982) entendemos que una puntuación ≤ 6 se considera como disfuncional y > 6 funcional, en nuestro caso, la muestra se distribuye al 50% en cada una de estas categorías. Por otro lado, referente a la sobrecarga (véase tabla 1), los valores medios de esta muestra (63,68) se encuentran en la categoría de sobrecarga intensa propuesta por el autor (véase Zarit, Reever y Bach-Peterson, 1980). Más concretamente (véase gráfico 2), se observa que solo un 12% de los encuestados apuntan no tener sobrecarga, frente al 25% con sobrecarga leve y un 62% de sobrecarga intensa. La puntuación media del total de competencia emocional es de 5,9 sobre 10, las dimensiones de este cuestionario no presentan diferencias destacables (conciencia emocional 6,1; regulación emocional 5,2; competencia social 6, autonomía emocional 5,4 y competencia de vida 6,7). Véase el gráfico 1.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de los valores totales

	Valor mínimo	Valor máximo	Media
Total sobrecarga	35,00	96,00	63,68
Total funcionalidad familiar	1,00	10,00	6,75
Total competencias emocionales	4,15	8,15	5,94
N	32	32	32

Gráfico 1 Puntuaciones medias QDE-R

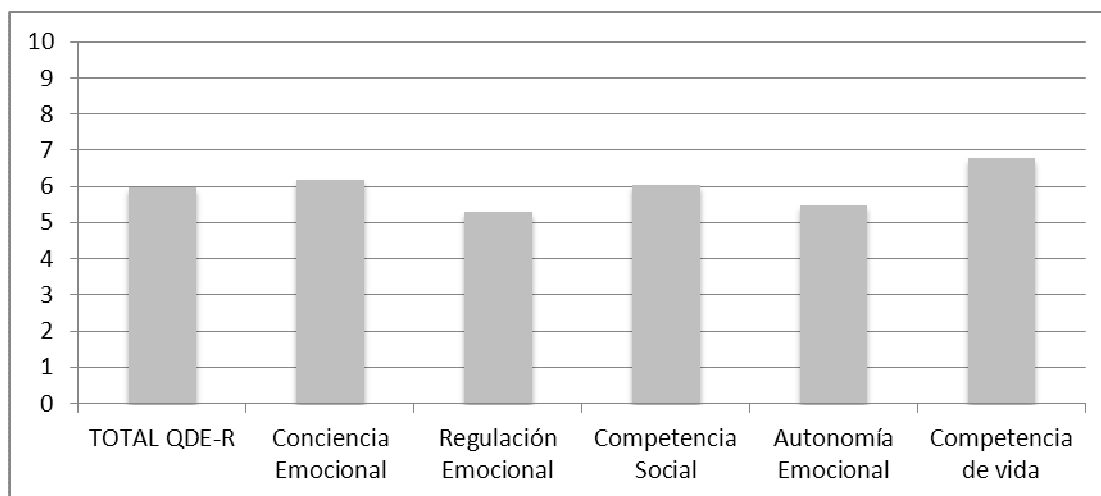
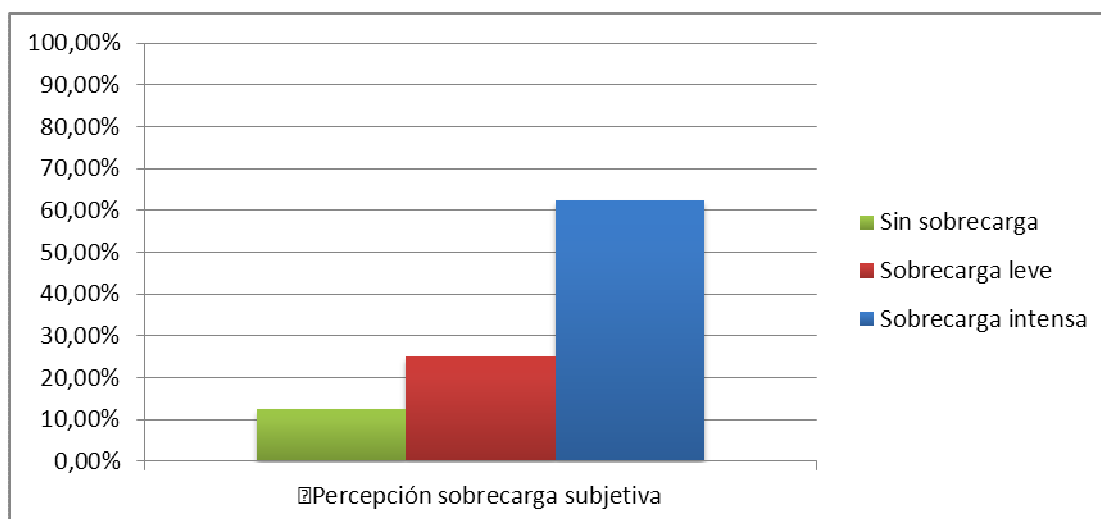


Gráfico 2 Porcentaje de las categorías del cuestionario de sobrecarga



A modo de resumen, podemos hablar de niveles medios de desarrollo de las competencias emocionales, en un escenario en el que las familias perciben una sobrecarga intensa y donde el 50% de estas presentan disfuncionalidad familiar.

Tras realizar el análisis correlacional, observamos que la sobrecarga y la funcionalidad familiar mantienen una correlación significativa negativa (-.37*). Lo que implica que se relacionan de manera inversa, por lo que la ausencia de sobrecarga está relacionada con la funcionalidad familiar, ende, la disfuncionalidad familiar se relaciona con la sobrecarga.

La variable de competencia emocional no se relaciona de manera significativa con ninguna de las anteriores. No obstante presenta una relación positiva con la funcionalidad familiar y negativa con la sobrecarga.

Dado que el total de las competencias emocionales no presentaban correlación significativa con ninguno de los totales, se procedió a analizar la relación que mantienen las 5 dimensiones de este instrumento con los demás ítems y puntuaciones totales.

Por un lado se observa que la competencia social correlaciona de manera significativa con el total de funcionalidad familiar (.357*) así como con algunos de los ítems de este cuestionario o el de sobrecarga.

La dimensión de competencia de vida y bienestar también se correlaciona con el total de funcionalidad familiar con una significación de .468**.

La dimensión de la regulación emocional correlaciona negativamente y de manera significativa con la puntuación total del cuestionario de sobrecarga (-,354*) y con algunos ítems de este mismo instrumento.

Por su lado, ni la conciencia ni la autonomía emocional presentan correlación significativa con ningún ítem o puntuación total (Véase tabla 2).

Tabla 2 Correlaciones

	Total Sobrecarga	Total Funcionalidad Familiar	Total QDE-R	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Competencia Social	Autonomía Emocional	Competencia de Vida
Total Sobrecarga		-,370*	-0,275	-0,106	-,354*	-0,263	-0,166	-0,167
Total Funcionalidad Familiar	-,370*		0,346	0,217	0,2	,375*	0,001	,468**
Total QDE-R	-0,275	0,346		,790**	,795**	,740**	,733**	,776**
Conciencia Emocional	-0,106	0,217	,790**		,469**	,356*	,542**	,640**
Regulación Emocional	-,354*	0,2	,795**	,469**		,612**	,597**	,405*
Competencia Social	-0,263	,375*	,740**	,356*	,612**		0,31	,441*
Autonomía Emocional	-0,166	0,001	,733**	,542**	,597**	0,31		,511**
Competencia de Vida	-0,167	,468**	,776**	,640**	,405*	,441*	,511**	

** . Correlación significativa a 0.01.

* . Correlación significativa a 0.05

Discusión

A partir de los análisis descriptivos realizados, hemos podido observar que más del 60% de los participantes percibe sobrecarga intensa, el 50% de la muestra se categoriza con disfuncionalidad familiar. Del mismo modo, los niveles medios de competencia emocional se encuentran en 5,94 sobre 10, lo que quiere decir que perciben que el desarrollo de sus competencias emocionales se encuentra a la mitad de lo que ellos consideran como máximo. Además, algunas de las dimensiones de la competencia emocional se correlacionan con la sobrecarga y la funcionalidad familiar.

Los resultados obtenidos en este primer estudio coinciden con las aportaciones de Magliano y Fiorillo (2007), Falloon et al. (1993, 2002), Scazufca y Kuipers (1998) y Fadden et al. (1987) en la medida que confirman que el ejercer de familiar-cuidador supone percibir sobrecarga y en este caso vemos que además se relaciona con los niveles de funcionalidad familiar y con las dimensiones de la competencia emocional.

La familia dispone a sus familiares con TM gran parte de los recursos que éstos necesitan. Magliano a lo largo de sus publicaciones ha postulado que el hecho de involucrar a la familia es esencial para trabajar el TM, considerando que si se aumenta el apoyo a éstas, se reduce la sobrecarga i por lo tanto se posibilita un mayor y mejor trabajo para por los usuarios.

Teniendo en cuenta este escenario, en el que se detecta la necesidad de trabajar con las familias, donde se ha observado que las competencias emocionales están relacionadas con la sobrecarga y además, numerosos estudios demuestran los beneficios de trabajar con los familiares cuidadores, surge la necesidad de proponer nuevos elementos de apoyo al familiar que procedan del campo de la psicología positiva. Tal y como apunta Fredrickson (2001), las experiencias de las emociones positivas aumentan el repertorio de pensamiento-acción de las personas, además de potenciar los recursos personales (físicos, intelectuales, sociales y psicológicos).

Las emociones son un elemento transversal que tiene presencia en todas y cada una de las facetas del individuo, pero no por su transversalidad, debe ser trabajada de manera implícita. Goza de suficiente importancia como para ser trabajada explícitamente, con programas propios. Por este motivo se considera indispensable el poder demostrar que el componente emocional está relacionado con variables que se trabajan en la intervención con familiares para poder justificar la necesidad de abordar la educación emocional como complemento a lo que hasta ahora se ha venido poniendo en práctica. Potenciar las emociones positivas desde programas propios puede ser un elemento clave para el bienestar de los familiares cuidadores.

Bibliografía

- Bäumli, J., Pitschel-Walz, G., Volz, A., Engel, R. R. y Kessler, W. (2007). Psychoeducation in schizophrenia: 7-year follow-up concerning rehospitalization and days in hospital in the Munich Psychosis Information Project Study. *The Journal of clinical psychiatry*, 68(6), 854-861.
- Bellón Saameño, J. A., Delgado Sánchez, A., Luna del Castillo, J. D. y Lardelli Claret, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención primaria*, 18(6), 289-296.
- Bermejo, C. y Martínez, M. (2005). Factores, necesidades y motivaciones de los cuidadores principales que influyen en el mantenimiento del cuidado de las personas dependientes en el núcleo familiar. *Nure Inv*, 11, 1-7.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10.
- Castilla, A., López, M., Chavarría, V., Sanjuán, M., Canut, P., Martínez, M., Martínez, J. M. y Cáceres, J. L. (1998). La carga familiar en una muestra de pacientes esquizofrénicos en tratamiento ambulatorio. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XVIII (68), 621- 642.
- Czuchta, D.M. y McCay, E. (2001). Help-seeking for parents of individuals experiencing a first episode of schizophrenia. *Arch Psychiatr Nurs*, 15(159), 70.
- Fadden, G., Bebbington, P. y Kuipers, L. (1987). The burden of care: The impact of functional psychiatric illness on the patient's family. *Br J Psychiatry*, 150(285), 92.
- Falloon, I. R. H., Laporta, M., Fadden, G. y Graham-Hole, V. (Ed.). (1993). *Managing stress in families: Cognitive and behavioural strategies for enhancing coping skills*. London: Routledge.
- Falloon, I. R., Roncone, R., Held, T., Coverdale, J. H. y Laidlaw, T. M. (2002). An international overview of family interventions: developing effective treatment strategies and measuring their benefits for patients, carers, and communities. *Family interventions in mental illness: International perspectives*, 3-23.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Gispert, C., Arias, P., Camps, C., Cifre, A., Chicharro, F., Fernández, J., González, J., Mayoral, F., Moro, J., Pérez, F., Rodríguez, A. y Uriarte, J. J. (2002). *Rehabilitación Psicosocial del Trastorno mental severo: situación actual y recomendaciones*. Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid.

- Kuipers, L. (1993). Family burden in schizophrenia: Implications for services. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 28(207), 210.
- Lefley, H. P. (2009). *Family psychoeducation for serious mental illness*. New York, NY: Oxford.
- Magliano, L., Fadden, G., Madianos, M., Caldas de Almeida, J.M., Held, T. y Guarneri, M. (1998). Burden on the families of patients with schizophrenia: Results of the BIOMED I study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 33(405), 12.
- Magliano, L. y Fiorillo, A. (2007). Psychoeducational family interventions for schizophrenia in the last decade: From explanatory to pragmatic trials. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 16(1), 22-34.
- Martín, M., Salvado, I., Nadal, S., Miji, L.C., Rico, J.M. y Lanz, P. (1996). Adaptación para nuestro medio de la Escala de Sobrecarga del Cuidador (Caregiver Burden Interview) de Zarit. *Rev Gerontol*; 6: 338-46.
- Martínez, A., Nadal, S., Beperet, M., Mendióroz, P. y Grupo Psicost. (2000). Sobrecarga de los cuidadores familiares de pacientes con esquizofrenia: Factores determinantes. *Anales Sistema Sanitario de Navarra*, 23(Supl.1), 10.
- McCann, T. V., Lubman, D. I. y Clark, E. (2011). First-time primary caregivers' experience of caring for young adults with first-episode psychosis. *Schizophrenia bulletin*, 37(2), 381-388.
- OMS. (2004). Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Scazufca, M. y Kuipers, E. (1998). Stability of expressed emotion in relatives of those with schizophrenia and its relationship with burden of care and perception of patients' social functioning. *Psychological Medicine*, 28(2), 453-461.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Shibre, T., Kebede, D., Alem, A., Negash, A., Deyassa, N., Fekadu, A., ... y Kullgren, G. (2003). Schizophrenia: illness impact on family members in a traditional society—rural Ethiopia. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 38(1), 27-34.
- Schinner A. P., Rothbard A. B., Kanter R. y Jung Y. S. (1990). An empirical literature review of definitions of severe and persistent mental illness. *American Journal of Psychiatry*, 147(12), pp.1602-1608.

Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *The Journal of family practice*, 6(6), 1231-9.

Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of family practice*, 15, 303-11.

Zarit, S. H., Reever, K. E. y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: correlates of feelings of burden. *The gerontologist*, 20(6), 649-655.

Proyecto ASE: proyecto global de innovación de aprendizaje socioemocional en Maria Reina Eskola

ASE project: socioemotional learning innovative global project in Maria Reina School

Jon Berastegi Martinez; Ainhoa Domínguez Landa

jberastegi@mariareinaeskola.com

Maria Reina Eskola; Universidad del País Vasco

Resumen. Maria Reina Eskola, Centro educativo de Donostia - San Sebastián, presenta esta comunicación donde se describe el proyecto global de innovación de aprendizaje socioemocional desarrollado en las etapas de infantil, primaria y secundaria.

Este proyecto se basa en cuatro líneas que interactúan entre sí, a saber: Plan de Acción Tutorial, Proyecto Lingüístico, Plan de Convivencia y optimización del uso de las nuevas tecnologías.

Los objetivos generales del Proyecto son: diseñar e implantar un modelo de programa de educación emocional en los espacios de Tutoría y Educación para la ciudadanía, unificar la educación socioemocional y el desarrollo del proyecto lingüístico y actualizar el proyecto de convivencia del centro. En este proceso de innovación los diferentes proyectos han contado con la ayuda de las TIC para hacer extensiva las comunicaciones, publicidad e información recogida en los mismos.

En la actualidad el centro ha consolidado este proceso de innovación pedagógico y lo tiene recogido en su Proyecto Educativo de Centro.

Palabras clave: Proyecto global, innovación pedagógica, aprendizaje socioemocional, educación emocional

Abstract. Maria Reina Eskola, a school in San Sebastian, presents this communication where a socioemotional learning innovative global project is described. This project has been developed in kindergarten, middle and high school stages.

The project has four key lines interact among them: Tutorial Action Plan, Linguistic Project, and Plan for Coexistence and optimizing the use of new technologies.

The overall objectives of the project are: design and implement a model of emotional education program in the areas of mentoring and education for citizenship, unify the socioemotional development and the Language Project and update Plan for Coexistence of the school. In this process of innovation the different projects have been helped by ICT to extend communications, advertise and inform them.

Today the school has consolidated this process of innovative teaching and it has gathered it in the School Education Project.

Key words: Global Project, pedagogical innovation, socioemotional learning, emotional education

Introducción

Enmarcamos la presente comunicación en Maria Reina Eskola, situada en San Sebastián. Es un centro concertado que cuenta con 350 alumnos y alumnas, repartidos en las etapas de infantil, primaria y secundaria. El claustro se compone de 38 docentes.

La comunicación que presentamos ha supuesto el desarrollo del Proyecto ASE en María Reina Eskola. El proyecto global e integrador denominado ASE (Aprendizaje Socio Emocional) se basa en promover el desarrollo de las competencias socioemocionales como complemento indispensable al desarrollo cognitivo del alumnado, ofreciendo para ello medios, espacios y estrategias pedagógicas.

Este proyecto se vertebra a partir de cuatro ejes que interactúan entre sí, a saber, Plan de Acción Tutorial, Proyecto Lingüístico, Plan de Convivencia, y optimización del uso de las nuevas tecnologías.

La duración del proyecto ha sido de cuatro cursos académicos y hoy en día el aprendizaje social y emocional que promueve el desarrollo integral de niñas y niños se manifiesta como una señal de identidad aglutinadora de toda la Comunidad Educativa del centro.

Antecedentes

El punto de partida de este proyecto se sitúa en el curso 2007/2008. En el primer trimestre de ese curso académico, la Dirección del Centro compartió en varias reuniones la necesidad de innovar pedagógicamente el Proyecto Educativo de Centro. En estos encuentros se enfatizó la necesidad de crear un proyecto innovador para los próximos años. A raíz de esta reflexión se inició un análisis de necesidades con la realización de diversas reuniones entre diferentes componentes de la comunidad educativa.

El procedimiento fue el siguiente: durante el último trimestre del curso 2007/2008, el equipo directivo, la Junta de asociados del Centro y parte del profesorado de Maria Reina Eskola, realizaron una serie de reuniones en las que se analizaron las necesidades sobre la práctica pedagógica del centro. De este proceso de evaluación de necesidades, se extrajeron varias necesidades:

- Preservar la educación integral del alumnado. Atender el ámbito emocional como complemento del ámbito cognitivo.
- La necesidad del profesorado de disponer de mayor número de herramientas posibles para hacer frente a los acontecimientos emocionales del alumnado.
- Prestar atención a las lagunas emocionales en el alumnado. Estas lagunas se ven reflejadas en un alto índice de actitudes contrarias a la convivencia en el centro, y en situaciones de riesgo personal y social fuera de la escuela.

- Crear un material didáctico en la asignatura de Educación para la ciudadanía.
- Formar a las familias del centro educativo para hacer frente a las demandas de sus hijos e hijas de manera eficaz y eficiente. Las familias transmitieron la necesidad de recibir orientación para hacer frente a las situaciones de la vida cotidiana familiar.
- Elaborar un nuevo Plan de Acción Tutorial en las etapas de infantil, primaria y secundaria, mediante un guion único y adaptado a todas las etapas, a fin de que el programa que se elabore tenga una continuidad en el tiempo y espacio educativo común.

Una vez finalizados los procesos de reflexión y análisis de necesidades, se llevó a cabo una valoración o juicio por parte de la Dirección sobre las metas y objetivos que se pretendían alcanzar. Este proceso de valoración concluyó con la estimación de que el desarrollo de la educación emocional en Maria Reina Eskola, podría responder a estas necesidades. Esta decisión se tomó basándose en parte en las siguientes cuestiones:

- El Territorio Histórico de Guipúzcoa, gracias al apoyo de su Excelentísima Diputación, concretamente del Departamento de Innovación, en ese momento, promovía la divulgación de la Inteligencia Emocional, en los espacios: educativo, social y laboral. Esta divulgación de la Inteligencia Emocional, se basaba entre otras actividades, las actividades de formación y consultoría.
- Varios miembros de la comunidad educativa eran conocedores de varias prácticas educativas de Educación Emocional en el Territorio y del alto grado de satisfacción de las mismas.
- El Orientador e investigador participaba en el Proyecto de Inteligencia Emocional en Guipúzcoa como formador y consultor. Era conocedor de este Proyecto y había colaborado con otros centros en el proceso de incorporación al currículo. Algunos docentes, a su vez, habían asistido a varias formaciones de educación emocional dentro de este Proyecto. Diagnóstico de problemas y obstáculos.

A partir de este análisis de necesidades se llevaron a cabo varias acciones en el Centro Educativo a favor del desarrollo de la educación emocional que constituyeron los antecedentes de este Proyecto:

- La participación del profesorado en el Proyecto de incorporación de la Inteligencia Emocional en el Territorio de Guipúzcoa denominado “Gipuzkoa ikaskuntza emozionala eta soziala”. La formación al profesorado constó de 65 horas, repartidas en dos niveles. El primer nivel de 30 horas y el segundo nivel de 35 horas. El primer nivel de formación tuvo como objetivos concienciar al profesorado sobre la necesidad de atender y educar las emociones, además de desarrollar la competencia emocional para afrontar el día a día personal y laboral. El segundo nivel, tuvo un carácter más práctico, el cual presentó varios modelos de intervención socio-

emocional y ofreció herramientas básicas para la puesta en marcha de un programa de educación emocional.

La Dirección invitó inicialmente al profesorado del centro a dicha formación. El profesorado respondió muy satisfactoriamente a esta iniciativa, ya que casi la totalidad del profesorado (un 98%) se inscribió en el proceso de formación, formándose así dos grupos. En el curso 2008/2009 se inició la formación del primer de los dos niveles de los que consta la formación en Inteligencia Emocional dirigida al profesorado. Esta formación se desarrolló en 10 sesiones de tres horas cada una. Durante estas 30 horas los objetivos de la formación consistieron en: sensibilizar al profesorado sobre los conceptos más significantes de la Inteligencia Emocional y sobre su necesidad de atención pedagógica. Formar en las competencias emocionales, a partir del marco teórico de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

- La incorporación obligatoria de la materia de Educación para la Ciudadanía en el Curriculum. En el curso 2008/2009, la Dirección del Centro decide enfocar esta asignatura desde el enfoque de la educación emocional, y delega en el Orientador su puesta en marcha. No sin polémicas se inicia esta asignatura en 2º de la ESO. Aunque al comienzo del curso existen varias familias que acuden a la Dirección del Centro a cuestionar el currículo de esta asignatura, el aporte del enfoque de la Educación emocional tranquiliza a las familias. Durante el curso, no se vuelven a repetir ninguna de esta forma de polémica. De forma experimental el Orientador inicia un programa de Educación emocional dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Los primeros momentos de intervención fueron realmente frustrantes, la respuesta inicial del alumnado ante una iniciativa tan innovadora hasta el momento fue de rechazo y desconcierto. Con el paso del tiempo, el orientador fue encontrando una metodología más motivante para el alumnado. Un hecho relevante al respecto fue que una vez finalizaban las sesiones, los alumnos deseaban continuar con las mismas. Finalizó el curso y el alumnado y el orientador mostraron su satisfacción con el programa realizado. Teniendo en cuenta lo ocurrido, la Dirección estima oportuno continuar con este enfoque para el próximo curso.
- Durante este curso, a su vez, las familias integrantes de la Asociación, también reclaman una formación específica en Inteligencia Emocional para las familias interesadas. En consenso entre las familias integrantes de la Asociación y la Comisión Pedagógica del Centro, se decide realizar una sesión de sensibilización sobre la Inteligencia Emocional. La valoración de esta primera sesión fue muy satisfactoria ya que en opinión de la Dirección del Centro, había sido la sesión informativa (respecto a cualquier tema) dirigida a las familias que más respuesta en cuanto a número

recordaban. Un dato significativo fue que el espacio preparado se quedó pequeño, incluso faltaron sillas para todos y todas.

- Para el curso 2009/2010, la asignatura de Educación para la Ciudadanía pasa a ser obligatoria en sexto de primaria y segundo de la ESO. A su vez, en cuarto de la ESO pasaba a tener carácter optativo. Ante esa realidad y debido a la satisfacción del programa de educación emocional en marcha en segundo de la ESO, se decidió diseñar dos nuevos programas de educación emocional para el alumnado.

Proyecto ASE

Descripción

El proyecto Educativo de María Reina Eskola tiene como eje el desarrollo integral del alumnado. Partiendo de este principio, consideramos que el desarrollo integral, tal y como está estipulado en la LOE (BOE: 2/2006, de 3 de mayo; Art. 2 Fines; a). Está compuesto por dos elementos: el aspecto cognitivo y el aspecto emocional.

Atendiendo a la poca relevancia que históricamente se le ha dado a la educación de la emocionalidad del alumnado, (al menos de manera consciente), la comunidad educativa de María Reina pretende mediante este proyecto innovador, ofrecer medios, espacios y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias socio-emocionales.

El aprendizaje socio emocional es el proceso por el que desarrollamos nuestra capacidad para entender y manejar los sentimientos, relacionarnos con otros, tomar buenas decisiones, resolver eficazmente los conflictos y otros desafíos de la vida y asumir la responsabilidad de mejorar las sociedades.

El proyecto global se denomina Proyecto ASE (Aprendizaje socioemocional). En este Proyecto se integran cuatro planes: el Plan Lingüístico, el Plan de Convivencia y el Plan TIC (Tecnologías de la información y comunicación). Estos cuatro planes se vertebran en el Proyecto Educativo de Centro, con el objetivo de promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado y las familias de María Reina Eskola.

Plan de Acción Tutorial: Es un plan de acción elaborado por el profesorado cuyo responsable directo es el tutor/a. El objetivo principal es promover el desarrollo de las competencias socio-emocionales del alumnado desde el aula de 2 años hasta el fin de la ESO, mediante un proceso progresivo, sistematizado y evaluado. Las actividades de dicho plan se desarrollarán en el espacio de tutoría y Educación para la Ciudadanía en los cursos en los que se imparta dicha asignatura

Plan Lingüístico: Es un plan de acción que suma estrategias encaminadas al trilingüismo. El proyecto pretende impulsar las habilidades que conforman las competencias

básicas en comunicación lingüística: comprensión y expresión oral y escrita, atendiendo a la realidad del Centro que priorizando el euskara y hace también hincapié en la adquisición de estas competencias en la lengua extranjera.

Plan de Convivencia: Es un plan que pretende construir unas relaciones en el centro educativo que se fundamenten en los derechos y deberes y en el respeto a la dignidad de las personas, en criterios educativos e inclusivos que promuevan conductas prosociales y la transformación ética de los conflictos.

Plan TIC: Apoyar la generalización del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas didácticas, mantener una constante actualización técnica y didáctica en el conocimiento y aplicación de los nuevos medios, propiciar la integración de las TIC en el currículo de las distintas etapas educativas.

Ilustración 1



Fuente: Elaboración propia (2009).

Objetivos del proyecto

General

- Realizar un proceso de *Innovación pedagógica*: Diseñar y desarrollar programas de educación emocional para el alumnado, en los espacios de tutoría y educación para la ciudadanía; unificar la educación socioemocional con el desarrollo del proyecto lingüístico; incorporar el proyecto de convivencia en el centro. En este proceso de innovación las TIC aportarán servicio de comunicación, publicidad e información interactuando en los diferentes proyectos

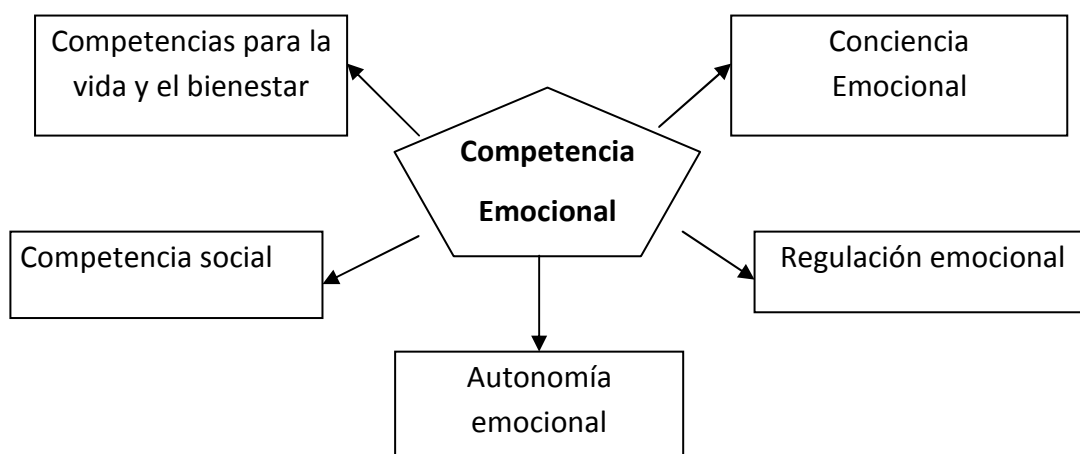
Específicos

- Formar e implicar al profesorado en un proceso de formación en la sensibilización, desarrollo de competencias y diseño, intervención y evaluación del programa en educación emocional.
- Asegurar la institucionalización y permanencia de la innovación educativa, mediante su inclusión coherente en el Proyecto Educativo de Centro.
- Posibilitar el conocimiento mutuo entre los alumnos y fomentar el autoconocimiento para la mejora del clima del aula y la convivencia.
- Potenciar y mejorar el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado desarrollando prácticas explícitas en los espacios de tutoría y en sesiones de expresividad en los diferentes idiomas.
- Desarrollar una formación a las familias de la comunidad educativa en sensibilización y desarrollo de competencias emocionales.
- Desarrollar sesiones que potencien la expresividad verbal y emocional del alumnado mediante la metodología ASE.

Contenidos

Los contenidos del Proyecto de educación socioemocional giran en torno a cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Ilustración 2



Fuente: Las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

A pesar de que cada uno de ellos se presenta por separado debemos contemplar los contenidos desde un punto de vista holístico-global, ya que no deben ser concebidos como compartimientos estancos (López Cassá, 2003).

Desarrollo y evaluación del proyecto

En el curso 2008-2009 tras diseñar y planificar el proyecto global de innovación tanto en tiempo y como en recursos, se procedió a la sensibilización y divulgación del mismo a la Comunidad Educativa.

El proyecto se desarrolló a lo largo de tres cursos escolares. Se crearon equipos de trabajo que llamamos Equipos de Mejora, compuestos por profesorado de distintas etapas para liderar cada línea de innovación. Cada miembro del equipo directivo lideró una o dos de las líneas de innovación. De este modo los Equipos de Mejora junto con la dirección del centro establecieron por curso los objetivos a alcanzar y las acciones necesarias para el logro de los mismos.

El curso 2009-2010 fue un curso donde las acciones formativas fueron intensas tanto para los docentes como para las familias. En este curso se empezaron a introducir las primeras actividades a nivel de aula en todos los cursos pares de las distintas etapas educativas.

Fue en el curso 2010-2011 donde el proyecto tomó su mayor auge. Se realizaron las actividades planificadas en todos los cursos desde los 2 años hasta cuarto de educación secundaria. El proceso quedaba ya sistematizado.

El curso 2011-2012 los cuatro planes quedaron implementados y recogidos en el Plan Educativo del Centro. Maria Reina Eskola dispone a partir de este curso un Plan de Acción Tutorial, un Plan de Convivencia y un Proyecto lingüístico bajo el prisma del aprendizaje socioemocional. El centro cuenta con iconos y elementos en las distintas aulas que permiten identificar que la educación emocional es parte indispensable en el desarrollo integral del alumnado.

Il·lustració 3



Fuente: fotografías realizadas en Maria Reina Eskola (2011).

La implicación del equipo directivo y la participación de toda la comunidad educativa fue fundamental para el desarrollo del proyecto, para ello ha sido esencial tras la primera divulgación del proyecto, mantener informada y sensibilizada la comunidad educativa del centro de los logros alcanzados entre todos y los nuevos retos planteados.

El liderazgo incondicional del equipo directivo del centro ha resultado de vital importancia para asegurar la continuidad y consolidación del proyecto. A su vez para el desarrollo del mismo fue fundamental contar con la opinión y asesoramiento de varios agentes externos pertenecientes a la Delegación de Educación del Gobierno Vasco, a la Asociación de Kristau Eskola y a la Diputación Foral de Guipúzcoa. Otro aspecto relevante en la consecución y consolidación del Proyecto ASE, ha sido la financiación obtenida por el Gobierno Vasco y la Diputación Foral de Guipúzcoa.

En la siguiente tabla se refleja de manera esquemática el plan de trabajo establecido para los tres cursos académicos. En él se especifican las líneas principales de innovación del proyecto, las actividades realizadas en cada uno de ellas y su temporalización y secuenciación a lo largo de los tres cursos.

Tabla 1. Plan de implantación del Proyecto. Curso 2009-2010

Plan de implantación progresiva del proyecto global de innovación en el centro educativo Maria Reina

Curso 2009-2010

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	<p>Formación externa a cargo de la Diputación de 30 horas por parte del profesorado.</p> <p>Sesiones de formación coordinadas entre los tutores y el Departamento de Orientación semanalmente.</p> <p>Inicio del diseño del programa de Acción Tutorial en todos los cursos académicos.</p> <p>Puesta en marcha de actividades en los cursos académicos pares: infantil 4 años, 2º, 4º y 6º EPO, 2º ESO y 4º ESO</p> <p>Formación a familias en el primer nivel. 10 horas de formación</p>
PLAN LINGÜÍSTICO	<p>Formación externa a cargo de Kristau Eskola del profesorado específico para desarrollar un plan lingüístico de centro.</p> <p>Formación externa del profesorado en competencia lingüística en lengua extranjera.</p> <p>Sesiones de formación coordinadas del grupo de mejora semanalmente.</p> <p>Diseño de las sesiones de expresividad en Euskera e Inglés, en Educación Infantil, primaria y secundaria.</p> <p>Puesta en marcha de sesiones en 2º ciclo de primaria y 1º, 3º y 4º de la ESO.</p>
P. CONVIVENCIA	<p>Proceso de sensibilización. Sesión informativa sobre el proyecto.</p> <p>Formación y seguimiento en el seminario del Berritzegune Donostia.</p> <p>Diagnóstico inicial. Cuestionarios alumnado 3er ciclo de Primaria y toda ESO. Cuestionario a los profesionales del centro.</p> <p>Presentación y análisis de resultados.</p>
PROYECTO TIC	<p>Análisis de las necesidades del proyecto como eje, dinamizador, almacenaje y divulgador del Proyecto Global ASE en todas sus dimensiones.</p> <p>Formación interna del profesorado en la utilización de los servicios de intranet, página Web, Microsoft office.</p> <p>Renovación de materiales en el aula de informática.</p> <p>Adquisición y utilización del aula de informática portátil en Primaria con el fin de trabajar Competencia Digital del alumnado.</p> <p>Realización de los cuestionarios de evaluación de diagnóstico del Proyecto Global ASE y divulgación de conclusiones.</p> <p>Diseño y puesta en marcha de la nueva página Web del Centro.</p>

Tabla 2. Plan de implantación del Proyecto. Curso 2010-2011

Curso 2010-2011

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	<p>Sesiones de formación coordinadas entre los tutores y el Departamento de Orientación semanalmente.</p> <p>Continuación y finalización del diseño de Acción Tutorial en todos los cursos académicos.</p> <p>Puesta en marcha en los cursos académicos impares: aula 3 años, 1º, 3º y 5º EPO, 1º ESO y 3º ESO.</p> <p>Evaluación de resultados de las actividades en infantil 4 años, 2º, 4º y 6º de primaria y 2º y 4º de secundaria y rediseño e introducción de nuevas actividades para esos cursos.</p> <p>Formación a familias en el 2º nivel. 10 horas.</p> <p>Evaluación inicial de las competencias emocionales del alumnado de 6ºEPO, 2º y 4º de ESO.</p>
PLAN LINGÜÍSTICO	<p>Segundo año de formación externa a cargo de Kristau Eskola del profesorado específico para desarrollar un plan lingüístico de centro.</p> <p>Formación externa del profesorado en competencia lingüística en lengua extranjera.</p> <p>Sesiones de formación coordinadas del grupo de mejora semanalmente.</p> <p>Incorporación de ConversationAssistants para las sesiones de expresividad de inglés.</p> <p>Incorporación del programa de "bertsolaritza" (coplas en euskara) para las sesiones de expresividad del tercer ciclo de primaria.</p> <p>Puesta en marcha de las sesiones de expresividad en euskara e inglés en todos los cursos.</p> <p>Observación y evaluación continua de las sesiones establecidas.</p> <p>Creación de grupo de padres y madres para aprender Euskara.</p> <p>Participación en el proyecto de investigación de bilingüismo del Basque Center of Cognition, Brain and Language BCBL.</p> <p>Preparar actividades y juegos para la hora del recreo en Euskara. Preparar las instalaciones del recreo para ello.</p>
P. CONVIVENCIA	<p>Formación y seguimiento en el seminario del Berritzegune Donostia.</p> <p>Creación del Observatorio de Convivencia.</p> <p>Diagnóstico de la convivencia, clima del aula y el maltrato y la intimidación en los cursos 6º de EPO y toda la etapa de la ESO.</p> <p>Sensibilización y sesiones informativas sobre las normas de convivencia del centro para las familias de estos grupos.</p>

PROYECTO TIC	<p>Cobertura en cuanto al uso de las TICs a los grupos de mejora de otros planes.</p> <p>Formación de varios profesores en la utilización de la plataforma Moodle.</p> <p>Puesta en marcha de la plataforma Moodle en distintas asignaturas de la etapa de Secundaria.</p> <p>Reedición del Proyecto Curricular de Centro en formato digital e interactivo que potenciando su revisión y mejora continua.</p> <p>Adquisición y utilización del aula de informática portátil y pizarra digital en Primaria y Secundaria, mejorando la competencia digital del alumnado.</p> <p>Divulgación e información de los objetivos obtenidos en cada ámbito del Proyecto Global ASE realizando para ello un video de presentación del mismo.</p> <p>Mejora continua de contenidos y formato de la página Web del Centro introduciendo fotos, videos, blogs, etc.</p>
--------------	--

Tabla 3. Plan de implantación del Proyecto. Curso 2011-2012

Curso 2011-2012

P.LAN DE ACCIÓN TUTORIAL	<p>Sesiones de formación coordinadas entre los tutores y el Departamento de Orientación semanalmente.</p> <p>Evaluación de resultados de las actividades en infantil 3 años, 1º, 3º y 5º de primaria y 1º y 3º de secundaria y rediseño e introducción de nuevas actividades para esos cursos.</p> <p>Implementación definitiva del Plan de Acción Tutorial en el Proyecto Curricular de Centro.</p> <p>Evaluación continua y final de todas las actividades del PAT y los efectos acontecidos.</p> <p>Elaboración y puesta en marcha de cuaderno de tutor.</p>
PLAN LINGÜÍSTICO	<p>Formación externa del profesorado en competencia lingüística en lengua extranjera.</p> <p>Sesiones de formación coordinadas del grupo de mejora semanalmente.</p> <p>Puesta en marcha del proyecto MET del Gobierno Vasco (educación trilingüe) en 4º de EPO y 1º ESO.</p> <p>Observación y evaluación continua de las sesiones acontecidas.</p> <p>Implementación definitiva de los cambios en el Proyecto Curricular de Centro.</p> <p>Puesta en marcha de los juegos y actividades en la hora del recreo.</p>

P. DE CONVIVENCIA	Formación y seguimiento en el seminario del Berritzegune. Se ha recogido las nuevas las características del centro en el Plan de Convivencia. Se han repasado las medidas de seguridad del centro y transcribirlas al Plan de Convivencia. Redacción del Plan de Convivencia. Divulgación del Plan de Convivencia en la comunidad educativa.
PROYECTO TIC	Creación de nuevo aula de audiovisuales. Valoración de los objetivos y satisfacción de los usuarios. Formación al profesorado en Google Docs. Puesta en marcha de la plataforma Moodle en el tercer ciclo de Primaria.

Conclusión y valoración

A lo largo de este artículo hemos ido describiendo el Proyecto ASE, basado en el aprendizaje socioemocional, sus antecedentes y su desarrollo en el María Reina Eskola entre los años 2009-2012.

Las valoraciones que se han recogido desde los distintos estamentos de la Comunidad Educativa han sido muy positivas. El alumnado a través de los distintos cuestionarios y cuadernos de trabajo ha valorado positivamente las actividades realizadas para el aprendizaje socioemocional. Destaca en ellos las mejoras que se han dado en sus relaciones interpersonales. El equipo docente constata mejora en el clima del aula y que eso ha favorecido en el aprendizaje académico del alumnado. También ha detectado una mejora en la relación interpersonal entre profesor y alumno.

Las familias han ido asimilando la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación integral de sus hijos e hijas y se han ido uniendo a las distintas convocatorias de formación que se han ofrecido con el objetivo de que pudiesen adquirir distintas estrategias para la educación en las familias.

Por último tanto la Titularidad del centro como el Equipo Directivo del mismo han valorado satisfactoriamente el proyecto incluyéndolo de este modo como parte fundamental del Proyecto Educativo del Centro.

Desarrollo de las emociones positivas

Tal y como hemos presentado, mediante el Proyecto ASE y los diferentes planes que lo vertebran pretendimos desarrollar las competencias emocionales del alumnado y de las familias con objeto de ser capaces de afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello para aumentar el bienestar personal y social. A pesar de

que las competencias emocionales están inter-relacionadas y el objetivo final de su desarrollo consista en el bienestar de la persona, en este apartado pretendemos prestar mayor atención al tratamiento dedicado a la regulación emocional y más concretamente al desarrollo de las emociones positivas.

El Proyecto ASE presta atención a la estimulación de emociones positivas como la alegría, la esperanza, la relajación, etc., motivando al alumnado y a las familias a experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Para el desarrollo de este objetivo se propusieron varios contenidos relacionados con la psicología positivista como son: el optimismo, la resiliencia, el humor y la relajación.

La resiliencia se ha definido como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cirulnyk, 2001). El optimismo es una característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro y cuya relación con variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar (Peterson y Bossio, 1991; Scheier y Carver, 1993). El humor es a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica, la risa, y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo (Seligman, 2002). La relajación consiste en soltar, liberar, aflojar o disminuir tensión física o psicológica (López González, 2007).

Tanto en el programa dirigido a las familias como al alumnado se llevaron a cabo varias actividades que pretendieron desarrollar estos contenidos. A modo de ejemplo se presentan unas fotografías realizadas de las actividades desarrolladas en el Proyecto ASE, dedicadas al desarrollo de las emociones positivas: "Iniciación al Yoga", "Mr. Positive y Mr. Negative", "Relajación progresiva" y "Bailando con G-lobos".

Ilustración 4



Fuente: fotografías realizadas en Maria Reina Eskola (2011).

Bibliografía

- Bisquerra. R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, p. 61.
- López Cassà, È. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Ciss-Praxis (1ª. Edició).
- López González, L. (2007). Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cirulnyk, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa, 2003.
- Peterson, C. y Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. New York: Oxford University Press.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychological Science*, 2, 26-30
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Psicólogo/coach: una nueva profesión, para acompañar hacia el bienestar

Psychologist/coach: a new profession, to accompany to wellness

Juan Carlos Jiménez Remedios; Teresa Rodeja Mora

jcarlesj@copc.cat

Secció Psicologia Coaching del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya

Resum. Vivimos en una sociedad, donde surgen necesidades de apoyo y acompañamiento para procurar que, ante situaciones de cambios, no entren en desarmonía los equilibrios necesarios para un óptimo discurrir de las personas, ya sea aumentando su percepción de bienestar o previniendo su malestar, personal y/o profesional.

Entre otras metodologías de intervención, en los últimos años, surgió el Coaching como respuesta a estas necesidades, inicialmente vinculado a entornos de desarrollo en empresas, y poco a poco ganando espacio en la intervención personal.

En la primera parte, tratamos los antecedentes y las principales estrategias y líneas de acción llevadas a cabo desde el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Destinadas a reforzar la profesionalización especializada en Coaching de los Psicólogos y Psicólogas, como por ejemplo la creación de la Sección Profesional de Psicología Coaching como ámbito asociativo específico promovido por una base asociativa de psicólogos coaches que, juntamente con otros profesionales, están preparados específicamente para intervenir en la optimización del bienestar emocional en la población no clínica.

En la segunda parte, se describen y examinan las diferentes iniciativas de dinamización y desarrollo profesional de este colectivo, que se han promovido, la metodología de algunas de las cuales se sustenta en el mismo espíritu que subyace en la intervención Coaching. Se pretende en definitiva consolidar el rol del psicólogo experto en coaching, para dar respuesta a las anteriormente expresadas necesidades de las personas que buscan aumentar su bienestar emocional, desde la excelencia profesional y buenas prácticas en un marco de intervención riguroso.

Palabras clave: Psicólogo-Coach, bienestar emocional, buenas prácticas, calidad intervención

Abstract. We live in a society which needs support and guidance to ensure that, in situations of change, do not come into disharmony balances necessary for optimal discourse of people, either by increasing their perception of welfare or preventing their distress, personal arise and / or professional.

Among other methods of intervention, in recent years, the Coaching emerged in response to these needs, initially linked to development environments in enterprises, and gradually gaining ground in the personal intervention.

In the first part we treat the background and the main strategies and lines of action undertaken since the Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, to strengthen the professional specializing in Coaching Psychologists and Psychologists, such as the creation of the Professional Coaching Psychology Section specific associative field as promoted by an associative base

coaches psychologists , along with other professionals, are specifically intended to be the emotional welfare optimization in non- clinical population.

In the second part, we describe and examine the various revitalization initiatives and professional development of this group, who have been promoted, some of the methodology which is based on the spirit underlying the coaching intervention. It ultimately aims to strengthen the role of the psychologist expert in coaching, in response to the above stated needs of people seeking to increase their emotional well-being, from the professional excellence and best practice within a framework of rigorous intervention.

Key words: Psychologist-Coach, emotional wellbeing, good practice, quality intervention

Coaching y Psicología Coaching, en el acompañamiento hacia el bienestar

Ya desde hace algunos años, en toda Europa, y singularmente en Cataluña, profesionales de la psicología se interesan por el Coaching y se especializan en su metodología, ejerciendo e interviniendo desde la psicología en el acompañamiento a personas y equipos, o utilizando la metodología coaching combinada con otros métodos de abordaje de la intervención profesional.

Desde algunas instituciones, académicas y asociativas, se comienza a dar respuesta a la necesidad de ordenar el ejercicio profesional del Coaching, desde la Psicología, buscando la excelencia y la mejora en la práctica profesional de éste, sea o no ejercido por Psicólogos.

Tomamos como referencia un organismo internacional como la International Society for Coaching Psychology (ISCP) fundado en el año 2006, que define la práctica de la Coaching Psychology como un proceso para aumentar el bienestar y el desempeño en la vida personal y profesional, que se sustenta en modelos de coaching fundamentados en teorías del aprendizaje infantil y adulto o en teorías y enfoques psicológicos reconocidos. Según la ISCP, la Coaching Psychology es ejercida por psicólogos/as coaches cualificados, que poseen una licenciatura en Psicología, adecuadas titulaciones de post-grado, y han emprendido un continuo y apropiado desarrollo profesional bajo supervisión práctica.

El psicólogo-coach, es un profesional que ejerce la Psicología Coaching, entendida esta como una subdisciplina de la Psicología que nace con el propósito de ayudar a la población no clínica a aumentar su bienestar emocional y a conseguir sus objetivos tanto en su vida privada como en la profesional:

- Acompaña personas u organizaciones, sin psicopatologías relevantes.
- Aplicando preferentemente el coaching como método de intervención.
- Fundamentándose en corrientes y enfoques psicológicos.

- Aportando a su práctica como coach, el valor añadido que le otorga el reconocimiento de su formación académica de base como psicólogo.
- Con una formación teórica-práctica específica.
- Reconocido por su colegio profesional o interesado en la acreditación de experto en Psicología Coaching.

La psicología COACHING y el acompañamiento hacia el bienestar

En la Psicología Coaching convergen modelos y enfoques contrastados de coaching con orientaciones y enfoques psicológicos basados en la evidencia.

Es muy importante destacar que este uso riguroso pero a la vez integrador de los diferentes modelos psicológicos aplicados a la práctica del coaching es lo que distingue a la Psicología Coaching del coaching.

El Psicólogo experto en Coaching interviene en poblaciones no clínicas que desean gestionar mejor sus cambios y evolución en el contexto que les toque desenvolverse en cualquier ámbito. Tanto en el desarrollo de competencias profesionales, como en el desarrollo de habilidades personales, de interrelación, como en la gestión emocional ante situaciones vitales comprometidas que puedan poner en amenaza su equilibrio.

Hablar de Psicología Coaching, no es hablar propiamente de psicoterapia, entre otras razones porque, como se ha dicho, se dirige a una población no clínica y por otra parte se basa en una metodología en la que el establecimiento de objetivos y la planificación de acciones con la intervención explícita de la implicación del sujeto para alcanzar dichos objetivos, desde la conciencia de su necesidad de acción, son aspectos fundamentales.

Pueden destacarse cinco aspectos fundamentales en la intervención desde la Psicología Coaching que tienen que ver con su contribución a una mejor equilibrio entre las expectativas del sujeto de intervención (sea este una persona o un sistema humano), y las respuestas que percibe del contexto en el que éste se desarrolla, y por lo tanto en su contribución al desarrollo de la Inteligencia emocional y del bienestar:

1. La Psicología Coaching, presta especial atención a cómo ese sujeto percibe la realidad de lo que le sucede y las razones que devienen en lo que le sucede, ayudándole a que identifique selectivamente la parte más subjetiva de su vivencia, y a que tome una mejor distancia emocional en el caso de estados que viva como adversos, o descubra mejores mecanismos para poner sus emociones a favor y no en contra de sus interacciones con el entorno (Inteligencia emocional).
2. La Psicología Coaching, presta especial atención, a cuales y cuantas son las potencialidades del sujeto, ayudándole a tomar conciencia de ellas, y a tomar conciencia también de cuales, en cada situación, son frenos o aceleradores hacia los objetivos

que pretende conseguir y las interrelaciones que se producen en la consecución de esos objetivos dentro de su sistema de relaciones más próximo.

3. La Psicología Coaching, presta especial atención a promover en el sujeto el descubrimiento de alternativas para una mejor interacción con los agentes que le acompañan en su vivencia, (o consigo mismo) y lo que es más singular, alternativas lógicas y al mismo tiempo sintonizadas con la personalidad o idiosincrasia del sujeto. A este fin, contribuye el alejamiento explícito de planteamientos prescriptivos, al sustentarse fundamentalmente en un enfoque socrático en su etapa conversacional entre Psicólogo Coach y Coachee.
4. La Psicología Coaching presta especial atención al acompañamiento explícito del sujeto durante la puesta en práctica de nuevos comportamientos orientados a conducirlo a donde el sujeto ha decidido que quiere ir, tras ayudarlo a evaluar los pros y contras de las diferentes opciones. Este acompañamiento explícito, con frecuencia se convierte también en modulador de su propia proyección emocional hacia los demás, al contar, con un “espejo” que le ayuda a percibirse a sí mismo más nítidamente
5. La Psicología Coaching, presta especial atención al anclaje efectivo en el sujeto, de los comportamientos entrenados durante el proceso, contribuyendo a la convergencia entre sus creencias, valores y comportamientos, para que tras la intervención gane en coherencia con nuevos paradigmas que haya podido identificar.

A todo ello contribuye además, la metodología propia de la Psicología Coaching, con una orientación eminentemente pragmática y acotada en el tiempo y con un número relativamente cerrado y previamente pactado de tiempo, sesiones y límites en la intervención.

Necesidades de aportaciones a la consolidación de una nueva profesión

Ante el gran desarrollo que ha venido experimentando el Coaching en la sociedad, abarcando distintas áreas de intervención, y destacando la presencia de contenidos propios de la Psicología en sus diferentes ámbitos de aplicación, los psicólogos y psicólogas vinieron manifestando, casi desde la aparición de éste en el mercado, la necesidad de aportar orden, estructura y organización al entorno de lo que consideraban una subdisciplina de la psicología y la voluntad de contribuir de manera activa a la garantía de su mejor ejercicio profesional. Es decir, de contribuir a su desarrollo aportando contenidos, fomentando las buenas prácticas profesionales, garantizando, en fin el rigor y la excelencia en la intervención.

En este punto, desde el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, se inicia una andadura para, desde la Psicología y desde un ámbito asociativo profesional, trabajar con el propósito de la consolidación de una nueva especialización o “expertise” sustentada en los ineludibles vínculos que se constataban entre el Coaching y la Psicología, en la

oportunidad de contribuir al desarrollo ordenado de la subdisciplina y en la necesidad de brindar oportunidades de intervención en un campo que, por tanto le es muy estrechamente cercano, a los psicólogos y psicólogas en todos los ámbitos.

Como embrión y antecedente de este proceso, y en los inicios del mismo, el Grupo de Trabajo de Coaching y Psicología de las Organizaciones, vinculado a la Sección Profesional de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo (SPOT), ya había empezado a desarrollar una extensa actividad en el estudio de las relaciones Psicología-Coaching y a generar iniciativas de interés para los psicólogos y psicólogas que se estaban empezando a dedicar al coaching. (Investigaciones, Ciclos de Conferencias, Jornadas y Congresos, etc....) Este antecedente, juntamente con la exploración y acuerdos por parte de los Órganos de Gobierno Colegiales, en el marco internacional en el que se estaba consolidando el movimiento de la "Coaching Psychology" desde la International Society for Coaching Psychology así como la decidida voluntad institucional de dar respuesta a la cada vez más clara voz del colectivo profesional vinculado a este ámbito de intervención, generó la voluntad de implementar un nuevo modelo de desarrollo profesional especializado, para los colegiados y colegiadas del COPC, en línea, como precursores, con otras iniciativas análogas que empezaban a dejarse sentir en el resto del Estado.

Psicólogo Coach: La implantación de un modelo preliminar de desarrollo profesional

Como marco de referencia para el crecimiento competencial y profesional que se tratan posteriormente, los autores de esta comunicación entendemos fundamentales dos pilares de lo que consideramos un modelo preliminar de desarrollo profesional que está revelándose con notable respuesta positiva: Se trata de la **implantación de la Acreditación Profesional de Psicólogo Experto en Coaching**, por el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, y de la creación en el mismo organismo de un ámbito de agrupación propio y habitual que agrupa y al que pueden voluntariamente adscribirse los colegiados y colegiadas que ejercen o están interesados en ejercer en esta especialidad o campo de la Psicología: **La Sección Profesional de Psicología Coaching**.

El reconocimiento de la especialización: La acreditación profesional del psicólogo experto en coaching

Con la vocación de formalizar la intervención en Coaching des de la Psicología, y garantizar un excelente grado de "expertise" en el ejercicio y buena práctica profesional de los psicólogos y psicólogas coaches, el COPC promueve lo que será la **acreditación de la especialización del psicólogo experto en coaching**. Este hito en la implantación de

un modelo de desarrollo profesional para los psicólogos y psicólogas coaches, contribuye a:

La organización, estructuración y desarrollo de la disciplina.

Profundizar y aportar, en todo el ámbito de intervención, los contenidos formativos que corresponden a la personalidad, conducta y bienestar emocional.

Fomentar la participación de los psicólogos en el ámbito del Coaching.

De esta manera en enero del 2012 se publican las bases de la convocatoria de **la acreditación de la especialización del psicólogo experto en coaching**. Contemplándose cuatro niveles diferentes de acceso, en función de la formación y experiencia profesional acreditada y con distintas pruebas de evaluación e identificación de potencial según la vía de acceso.

La acreditación del Psicólogo experto en Coaching supone el reconocimiento social de la capacitación profesional en este ámbito, de todos los profesionales que disponen de los conocimientos adecuados y necesarios en esta disciplina, enmarcando una praxis profesional de calidad, en parámetros compatibles con acreditaciones internacionales existentes.

El mecanismo de acreditación tiene como objetivo el que los psicólogos y psicólogas coaches acreditados:

- a) Ofrezcan una intervención de calidad que responda adecuadamente a las demandas de la sociedad.
- b) Presten sus servicios profesionales en un contexto de fiabilidad científica y técnica.
- c) Garanticen un servicio especializado a los usuarios.

Cabe destacar que no es lo mismo, un psicólogo que ejerce coaching o un profesional del coaching que es licenciado en psicología, que un psicólogo experto en coaching, acreditado profesionalmente y amparado por un colegio profesional.

La creación de un ámbito asociativo específico: La Sección Profesional Psicología Coaching

Éste emerge con un pequeño grupo de colegiados y colegiadas que inicialmente eran unas 30 personas, que se van consolidando hasta llegar a la cifra mínima necesaria para que se considere como un ámbito profesional diferenciado. Así, en diciembre del año 2012, con una solicitud firmada formalmente por 100 colegiados y colegiadas, empieza a andar este nuevo ámbito asociativo que es la nueva **Sección Profesional de Psicología Coaching** destinada al reconocimiento explícito y satisfacción de las necesidades singulares que pueda tener el colectivo de psicólogos expertos en coaching, o psicólogos interesados en el coaching en cuanto a formación, reconocimiento profe-

sional, reciclaje y formación continua, posicionamiento en el mercado laboral, conexiones internacionales....

Esta nueva Sección promueve y gestiona en sus primeros meses de andadura la 1ª Acreditación del Psicólogo Experto en Coaching. De esta forma también y en conexión con el marco internacional de la ISCP (International Society for Coaching Psychology), avanza en lo que será la construcción de este nuevo ámbito asociativo.

Se describen a continuación algunos de los atributos con los que se define el nuevo ámbito:

Misión

Dar respuesta a las necesidades y expectativas de los colegiados y colegiadas, que pertenecen al colectivo de Psicólogos/as-Coaches, velando por la consolidación de su rol profesional y posicionamiento diferenciado en el mercado.

Objetivos

Buscar el liderazgo de la Psicología en la intervención de Coaching, contribuyendo a la organización y desarrollo de la disciplina, respecto a contenidos, así como al fomento de la excelencia y las buenas prácticas.

Potenciar el prestigio profesional del Psicólogo experto en Coaching, evidenciando y reforzando el valor añadido diferencial, que puede aportar a la praxis en los diversos ámbitos de intervención.

Funciones

1. Potenciar el desarrollo científico, técnico y profesional del Psicólogo-Coach.
2. Promover la cooperación, el intercambio de información y experiencia profesional entre sus miembros.
3. Promover la presencia institucional en organizaciones profesionales y el intercambio con otras entidades relacionadas.
4. Velar por el ejercicio competente de la profesión.
5. Propiciar la proyección pública de la profesión.

Para el mayor cumplimiento de estas finalidades genéricas, la Sección se orienta hacia el desarrollo de cinco líneas estratégicas fundamentales:

- Observatorio y promoción profesional del Psicólogo-Coach.
- Relaciones internacionales, Coaching Psychology.
- Desarrollo de la especialización del Psicólogo-Coach.
- Investigación académica e innovación.
- Promoción y dinamización colegial.

Estas cinco líneas estratégicas, enmarcan la respuesta a un conjunto de necesidades identificadas en el colectivo de Psicólogos-Coaches como son:

- Calidad y deontología profesional.
- Soporte a las relaciones con grupos de interés internacionales.
- Análisis de publicaciones, adaptación documental y participación en redes sociales.
- Oferta formativa interna para la especialización como Psicólogo-Coach.
- Edición y difusión de la *Guía para la Buena Práctica en Psicología Coaching*.
- Comité de evaluación e implantación de la acreditación del Psicólogo-Coach.
- Coordinación de la mesa de redacción del *Manual Práctico de Psicología Coaching*.
- Establecimiento de cooperación con equipos y redes de investigación.
- Desarrollo de proyectos que contribuyan a la mejora del conocimiento aplicado al Coaching, des de la Psicología.
- Colaboración en la promoción de eventos y actividades de interés para los colegiados, relacionadas con el Coaching personal, profesional, educativo, deportivo...

Creemos relevante, destacar la buena aceptación que ha tenido esta iniciativa. Su crecimiento ha sido notable y en un solo año casi ha triplicado el número de miembros que está ahora ya cercano a las 300 colegiados, de los que aproximadamente el 40% comparte su adscripción a este ámbito asociativo con su pertenencia también a alguna/as otras secciones profesionales: Psicología Clínica y de la Salud, Psicología de las Organizaciones y del Trabajo, Psicología de la Educación, Psicología Deportiva, etc....).

La Sección Profesional tiene en su base asociativa una estructura de funcionamiento mediante **Grupos de Trabajo** diferenciados que atienden a los diferentes ámbitos des de donde se puede ejercer la Psicología Coaching, e implantados en todo el territorio catalán.

En la etapa inicial de la Sección se constituyen 4 Grupos de Trabajo Base, como estructuras iniciales de interacción y vinculación a proyectos:

1. Coaching para el desarrollo personal life-coaching
2. Coaching ejecutivo y en ámbito laboral
3. Coaching educativo
4. Coaching deportivo

Cada Grupo de Trabajo desarrolla sus líneas de actuación, constituyendo un equipo comprometido y con disponibilidad regular para llevar a cabo los proyectos. Orientados a resultados y con una vocación de pertenencia que propicia el crecimiento profesional, fomenta vínculos de relación profesional y contribuye con resultados concretos al desarrollo y profesionalización del psicólogo-coach. Paralelamente des de las delegaciones territoriales de Girona y Tarragona también se constituyen Grupos de Trabajo, uno en cada una de ellas.

Acciones específicas para la consolidación de la nueva “expertise” y el desarrollo competencial y profesional continuado del psicólogo-coach

La guía para la buena práctica en Psicología Coaching

Este documento, nació desde la necesidad de generar un conocimiento explícito y orientativo para la buena práctica en Psicología Coaching, e inspirada en el marco internacional de la ISCP (International Society Coaching Psychology)

La guía, Pretende ser un breve compendio documental de referencia para orientar la acción de los psicólogos coaches desde una doble perspectiva:

- Por una parte, enuncia y describe todas aquellas operaciones de contexto y de proceso que son necesarias para garantizar un ejercicio profesional que se oriente a la excelencia de la acción y a la optimización de resultados, sin entrar en la aplicación detallada de la metodología en sí misma.
- Por otra parte, contiene las referencias necesarias acerca de los fundamentos técnicos y fuentes de conocimiento que enmarcan la COACHING PSYCHOLOGY.

Se trata de un documento elaborado por profesionales de la psicología con amplia experiencia en intervenciones de coaching, a partir de orientaciones y enfoques psicológicos diversos.

Esta guía pretende ofrecer una visión global de los elementos que intervienen, influyen o determinan las buenas prácticas en Coaching Psychology, enfocando tanto las características del profesional psicólogo-coach como las de la práctica profesional.

La guía abarca contenidos de diversa índole y contempla todos aquellos aspectos que los psicólogos coaches han de tener presentes para ejercer su trabajo con excelencia.

La formación básica con una metodología de alto impacto

La formación básica que se describe a continuación la consideramos dotada de una alto impacto, y con una metodología innovadora en el contexto en el que se desarrolla, combinando trabajo dentro y fuera del aula vinculados a la generación de clima tanto des del punto de vista de contenidos como de cohesión del alumnado; que permite el máximo rendimiento con el mínimo de horas lectivas.

Para ello se ha llevado a cabo un trabajo en:

- d) Identificar y difundir las competencias necesarias para el óptimo ejercicio de la profesión.
- e) Generar estrategias para el desarrollo competencial pre y post acreditación.

Esta formación se estructura en un curso más un taller, con un total de 75 horas lectivas de formación.

CURSO “Psicología coaching: fundamentos, proceso y aplicaciones” con una duración de 33 horas.

Dirigido a Psicólogos/as sin formación ni experiencia previa en Coaching.

Se trata de un programa introductorio que responde a la necesidad de dotar de un lenguaje común y unos fundamentos homogéneos a los psicólogos/as que desee una base inicial de partida, para orientarse hacia el ejercicio profesional como Psicólogo/a Coach. Proporciona un acercamiento teórico y experiencial actualizado a las modelos, herramientas y desarrollo del proceso de coaching incorporando referencias de la “Coaching Psychology”.

CURSO	Psicología coaching: fundamentos, proceso y aplicaciones
DURACIÓN	33 horas lectivas (Se requerirá a lo largo del curso, una dedicación adicional fuera de aula, para profundización y estudio complementario)
PROGRAMA	<ol style="list-style-type: none">1. El coaching desde la Psicología. Visión global y aspectos introductorios. Alcance profesional del/la psicólogo/a coach: Rol, perfiles, ámbitos de intervención y código ético.2. Introducción a modelos y enfoques en Coaching. Orientaciones más utilizadas y su aplicación. Herramientas (I).3. El proceso en la práctica de la Psicología Coaching. Fases. Herramientas (II).4. El Coaching Profesional Ejecutivo. Aspectos diferenciales.5. El Coaching Deportivo. Aspectos diferenciales.6. El Coaching Educativo. Aspectos diferenciales.
METODOLOGIA	Orientación expositiva Formulación conceptual por parte de los profesores Espacios pautados para preguntas tras cada exposición Interacción

TALLER “Taller psicología coaching: taller de prácticas para psicólogos” con una duración de 42 horas.

Concebido, específicamente, para psicólogos/as que, partiendo de su formación y experiencia y trayectoria, desean acercarse a una mejor práctica profesional del Coaching

Proporciona un acercamiento práctico y actualizado al ejercicio real de la profesión como *coach*, aplicando las herramientas más usuales al desarrollo del proceso de Coaching e incorporando referencias de la “Coaching Psychology”.

Metodología totalmente interactiva.

Trabajo mediante dinámicas grupales sobre supuestos prácticos o casos reales de procesos de Coaching individuales y de equipo, tanto del ámbito del *life Coaching* como del Coaching ejecutivo.

El taller, por su enfoque y metodología, pretende un importante componente de aprendizaje colaborativo, desde los distintos niveles de formación previa o experiencias de cada participante.

TALLER	<i>Taller psicología coaching: taller de prácticas para psicólogos</i>
DURACIÓN	42 horas lectivas (Se requerirá a lo largo del curso, una dedicación adicional fuera de aula, para profundización y estudio complementario)
CONTENIDOS	El proceso de Coaching en vivo. Coaching individual y Coaching grupal. Análisis del contexto. Hipótesis y estrategias de intervención. Planificación y concierto de los procesos. La conversación como herramienta: utilización de recursos, herramientas e instrumentos adecuados para cada etapa de la conversación de Coaching. Incidentes críticos. La emocionalidad en el Coaching. Identificación de dificultades en el avance del proceso y como solucionarlas. El Coaching de equipos y sus palancas de eficiencia. La evaluación en los procesos de Coaching.
METODOLOGIA	Metodología fundamentalmente participativo-interactiva con predominio de dinámica grupal. Se trabajará con <i>feedback</i> multifuente, para ayudar a que los participantes tomen conciencia de sus áreas de mejora. <i>Role playing</i> . Casos prácticos puestos en común. Desarrollo de mejores prácticas, etc.

En el taller se desarrolla una metodología de aprendizaje colaborativo, de participación y estudio de casos prácticos, y de desarrollo competencial estructurado. Tanto para el ejercicio de la psicología coaching en general, entendiendo el proceso de coaching en su conjunto, como común en los diferentes ámbitos de intervención; y al mismo tiem-

po respetando las diferencias y singularidades que se dan en la intervención en estos ámbitos profesionales como pueden ser: coaching de vida, organizativo-ejecutivo, educativo, deportivo, de salud...

Como complemento de esta formación básica, está en desarrollo un proyecto de oferta formativa interna de orientación más especializada que contribuirá a conformar el marco de desarrollo profesional pretendido y podrá aunarse a las iniciativas que en el ámbito estatal o supraestatal, puedan estar llamadas a garantizar estándares de calidad en el terreno de los contenidos y de la praxis profesional de los Psicólogos Coaches.

Estrategias efectivas para la SUPERVISION de la práctica profesional

En el marco de actividades específicas, dirigidas al desarrollo profesional de psicólogos coaches, cabe destacar el **Ciclo de encuentros Psicología Coaching**.

El proyecto consta de una serie de actos (Conferencias, Grupos de Supervisión y Práctica Profesional Compartida, Coaching en Directo) que tienen lugar en el COPC, a lo largo del 2013 y 2014, con una periodicidad mensual. Paralelamente se posibilita el acceso de sedes distantes en el resto del territorio de Cataluña, mediante una conexión vía canal TV, para que puedan seguir y participar de las sesiones.

Con el propósito de ser:

- Fórum de participación activa.
- Herramienta de gestión del conocimiento (experiencias compartidas).
- Canal de intercambio de ideas y aplicaciones.
- Precursor de contenidos formativos de interés.
- Vehículo de utilización TIC y entorno web para contactar con delegaciones territoriales.

Dentro del Ciclo se llevan a cabo, según el formato de encuentro, diversas acciones (Grupos de Supervisión y Práctica Profesional Compartida: GSPPC y Psicología Coaching en Directo) que promueven un espacio de reflexión y aprendizaje compartido para los psicólogos coaches, que quiere hacer convergir el pensamiento con la praxis profesional.

Grupos de Supervisión y Práctica Profesional Compartida. GSPPC

La supervisión es una herramienta para la mejora del desarrollo profesional donde un experto supervisor ayuda y acompaña a un grupo de profesionales. En el contexto asociativo de los psicólogos coaches se ha establecido una dinámica de periodicidad mensual, orientada a la intervisión de casos entre iguales, generando un espacio y contexto de aprendizaje.

“La intervisión se diferencia de la supervisión por su método de trabajo. Es una forma de asesoramiento entre iguales. Se desarrolla entre profesionales del ámbito de lo social, que quieren reflexionar sobre los procesos que surgen cuando realizan su tarea cotidiana, mediante un intercambio sistemático” (Erpenbeck M., 2001:50).

	Grupos de supervisión y práctica profesional compartida. GSPPC
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none">1) Compartir en pequeño grupo de colegas Psicólogos Coaches, un caso de coaching como Psicólogo Coach.2) Formular dudas o dificultades para mejorar la intervención profesional.3) Poder escuchar las aportaciones que surjan del debate entre los colegas en relación con el caso o práctica expuesta.4) Recibir información resumida, al final de la sesión, de los casos de coaching tratados en los otros pequeños grupos.
FORMATO	<p>Grupos máximo de 8 personas, cada uno dinamizado por una de ellas, se reúnen simultáneamente en un espacio del Colegio coordinados por un supervisor.</p> <p>El número de grupos no será superior a seis.</p> <p>Cada grupo consta de:</p> <ul style="list-style-type: none">· Un comunicador: psicólogo-coach que expone el caso.· Un máximo de 7 altervisores: miembros que debaten el caso presentado por el comunicador.· Un dinamizador: a la vez es altervisor.
CÓMO	<p>El comunicador presenta un caso de coaching en el que esté interviniendo para que los altervisores le aporten un debate sobre el caso propiciando un enriquecimiento profesional común.</p>
METODOLOGIA	<p>*MV 25 (Multivisión 25)</p>

*Metodología Multivisión 25:

Un voluntario explica el caso y el enfoque que está poniendo en práctica para su abordaje. Después de esto hace una petición al grupo.	5 min.
El voluntario recibe de todos los altervisores preguntas sobre el caso para esclarecer su contexto y las acciones que se han puesto en práctica, y las contesta.	5 min.
El voluntario recibe feedback positivo por parte de los altervisores (los otros miembros del grupo), que destacarán los aspectos que más les han gustado.	2 min.
El voluntario se pone de espaldas y sale del círculo. Los altervisores debaten sobre el caso expuesto tratando de dar respuesta a la petición que ha formulado el voluntario. El voluntario, de espaldas, está en silencio (solo toma notas) mientras los demás debaten sobre el caso y comparten ideas.	10 min.
El voluntario se incorpora de nuevo al grupo, agradece a todos y expresa un resumen de lo que se lleva.	3 min.

Hay dos agentes importantes, destacados en los GSPPC: un voluntario dinamizador en cada grupo, y el supervisor/conductor de toda la sesión.

El voluntario dinamizador:

- Vigila que se cumpla la metodología estrictamente.
- Regula los tiempos.
- Aporta, como uno más, sus reflexiones en el debate procurando, si hace falta cierta dinamización.

El supervisor/conductor:

- Al inicio de la sesión presenta la actividad simultáneamente a todos los grupos.
- Identifica los dinamizadores de cada grupo.

Cierra la actividad recopilando las conclusiones aportados por cada dinamizador de cada grupo.

Psicología Coaching en Directo

Una demostración práctica de cómo trabaja un psicólogo-coach experto. A través de una simulación con metodología role playing, se lleva a cabo una sesión de proceso entre un psicólogo-coach y un coachee, aproximadamente con una duración entre 40 y 50 minutos

Objetivos:

- Que los Psicólogos Coaches, miembros de la Sección, vean cómo trabaja “en directo” un Psicólogo-Coach experto y, a través de este aprendizaje, puedan incorporar nuevas herramientas a su práctica profesional.
- Promover la Psicología Coaching y velar por la consolidación del rol de Psicólogo-Coach.
- Dar ejemplo de buenas prácticas en Psicología Coaching.

Formato:

- El caso a trabajar es una simulación, que previamente han consensuado el Psicólogo Coach experto y el coachee.
- Después de la sesión, los asistentes formulan preguntas y se genera un debate.

1a Convocatoria de Premios a los mejores artículos de investigación en Psicología Coaching

Uno de los objetivos de la Sección es la promoción de la investigación, el estudio y la divulgación de conocimientos que favorecen el desarrollo profesional y aportan nuevas prácticas de intervención. En este marco, se convocan para este año 2014 los primeros premios a los mejores artículos de investigación para estudios inéditos en el área de la Psicología Coaching. Con esta iniciativa, complementaria de las acciones de desarrollo enunciadas anteriormente, se estimula la generación de conocimiento explícito al mismo tiempo que se dinamiza el colectivo directamente interesado creando nuevos lazos de interacción profesional que lo fortalecen y consolidan.

Conclusiones

El psicólogo coach trabaja con la persona y para la persona, o con el equipo y para el equipo, desde un enfoque basado en teorías y modelos psicológicos garantizando la calidad de sus intervenciones y pretendiendo distinguirse en su papel desde un acompañamiento preferentemente de cariz mayéutica, buscando el crecimiento del propio sujeto de la intervención, a la vez que reflexiona y adquiere nuevas habilidades y actitudes de relación consigo mismo y con los demás, en el descubrimiento de mejores caminos para discurrir hacia sus metas preferidas en cada momento. La formación

continua, el desarrollo profesional en entornos de aprendizaje colaborativo, el intercambio con otros psicólogos-coaches, son elementos fundamentales para el crecimiento y madurez, de una profesión que nace con el objetivo de acompañar a las personas y organizaciones hacia un mejor bienestar emocional.

Bibliografía

Erpenbeck M. (2001). *La intervenció i els seus fonaments*. RTS nº163, setembre 2001.

Emocions i problemes amb la regulació del comportament

Emotions and behavior regulation problems

Gemma Pérez Clemente

gperez15@xtec.cat¹⁰

SEETDIC_VOC. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Resum. El present article pretén revisar la tasca que es du a terme en els centres docents amb alumnes amb problemes en la regulació del comportament. Entenem la conducta desafiant com el producte d'unes dificultats personals en interacció amb l'entorn escolar. Un entorn que exigeix que els alumnes aprenguin, que puguin adaptar-se a un funcionament i unes normes i que es relacionin de forma adequada amb els iguals i els docents.

La intervenció requereix d'un període d'observació per tal de poder veure les dificultats i capacitats que presenta l'alumne i a partir d'aquí establir un pla d'actuació que inclou: un protocol d'actuació pels docents, una relació de suport entre el docent i l'alumne i una intervenció planificada per desenvolupar estratègies i habilitats de regulació emocional i de la conducta. Tot aquest treball té com objectiu la millora de l'autonomia de l'alumne per tal de tenir un funcionament adequat respecte a les relacions amb els iguals i els professionals, a adquirir un bon nivell d'aprenentatge i a la millora de la gestió emocional de l'individu.

Paraules clau: regulació emocional, conducta desafiant, reforçament positiu

Abstract. This article aims to review the work carried out in schools with students with problems in the regulation of behavior. We understand challenging behavior as the product of some personal difficulties in interaction with the school environment. An environment that requires students to learn, they can adapt and operation standards and relate appropriately with peers and teachers.

The procedure requires a period of observation to be able to see the difficulties presented by the student and capabilities and from there establish an action plan that includes a protocol for teachers, a supportive relationship between teacher and student and planned to develop intervention strategies and skills, and emotional regulation of behavior. All of this work is to improve the autonomy of the student in order to have a proper respect for operational relations with peers and professionals to acquire a good level of learning and improving the management of emotional the individual.

Key words: emotional regulation, challenging behavior, positive reinforcement

(10) Psicòloga del SEETDIC_VOC. Formadors del ICE de la UB. Coordinadora del Postgrau de Tutoria i Lideratge del ICE de la UB.

Introducción

Els problemes de conducta són unes de les dificultats que més tensió i malestar generen als centres educatius. Es genera malestar entre els docents i l'alumnat i les seves famílies i especialment un malestar personal en l'individu que no els hi permet funcionar de forma adequada.

Entenem la conducta com una expressió de malestar i una dificultat per gestionar les relacions amb l'entorn. Mirarem diferents definicions de conducta desafiant:

- Com assenyala Greene (2004) conceptualitza el comportament agressiu com un subproducte del retard en les habilitats cognitives relacionades amb els dominis de la flexibilitat, tolerància a la frustració i resolució de problemes.
- Aquelles conductes que afecten a les relacions socials amb adults, amb iguals o que dificulten l'aprenentatge.
- És qualsevol conducta que interfereix en l'aprenentatge, en el normal desenvolupament dels nens i nenes, que resulta perjudicial per ells o pels altres companys o adults o que els predisposen a tenir futurs problemes socials o de fracàs escolar (Langley, 2008)
- Per Tamarit (1995, 2005), de diferents supòsits bàsics destaquem: que aquestes conductes tenen un caràcter comunicatiu i que expressen un desajust entre l'individu i l'entorn.
- La conducta desafiant té una forma i una funció (que és la intenció que la persona persegueix amb aquesta conducta). Normalment aquesta intenció és inconscient.
- La conducta desafiant es refereix a tota conducta anormal de tal intensitat, freqüència o duració que és probable que la seguretat física de la persona o dels altres corri risc seriós, o que limiti l'ús de les oportunitats normals que ofereix la comunitat, o que, inclús se li negui l'accés a aquestes oportunitats (Emerson, 1995).

Si observem les dificultats des de la neurociència, ens centrem en subjectes amb problemes en les funcions executives. És a dir: dificultats per planificar, resoldre problemes, funcionar de forma creativa, resoldre problemes i poder inhibir conductes. Ens trobem amb subjectes que no poden funcionar de forma resilient. I per tant resoldre les petites dificultats que es generen en el dia a dia. Les investigacions situen la resiliència en el lòbul prefrontal dret i en la connexió entre amígdala i lòbul frontal.

Ens trobem amb alumnes generalment amb una resposta emocional desajustada. Solen presentar problemes en comprensió i regulació de les emocions. Solen tenir una forma rígida d'interpretar les situacions vitals ordinàries, aquest fet genera una resposta emocionalment intensa a situacions ordinàries d'un centre educatiu: gestió dels jocs, diversitat d'opinions, rebutjos, valoracions sobre la tasca o la conducta.

Presenten conductes agressives i aquest aspecte de la dificultat és la que genera més malestar en els altres. També es torna contra ells perquè són poc valorats pels seus companys. Ens podem trobar amb agressivitat proactiva (agressivitat com una forma d'interacció amb l'entorn) i amb agressivitat reactiva com una resposta a una provocació o a quelcom que s'interpreta com una provocació, o per una sensació interna de malestar.

Per altra banda en l'entorn escolar, desenvolupen un autoconcepte molt negatiu que funciona com un predictor de la relació amb el món, els companys i els docents. Es defineixen com a dolents, com a fracassats, com insalvables i s'autogenera en ells i en els altres una sensació de no sortida a la situació que viuen.

La conducta disruptiva en les observacions que duem a terme respon a tres circumstàncies:

- L'alumne fa crisis de descontrol que comporten agressions als mestres i companys i destrossa de material.
- L'alumne presenta un estat d'inquietud que dificulta la intervenció del docent i el funcionament ordinari.
- L'alumne pren una actitud desafiant com una forma de control de l'entorn.

Voldríem explicar aquesta última opció. Aquest alumne ha après que la conducta inadequada és una forma de relació amb l'entorn. Moltes vegades no sap una altra forma de relacionar-se per aconseguir atenció dels adults i dels seus companys. Cal que "reapregui" una altra forma de relacionar-se.

La conducta està molt relacionada amb el que està passant a l'entorn. Hi ha circumstàncies de l'entorn amb una implicació directa en els problemes de regulació del comportament.

Hi ha situacions en les que la conducta disruptiva disminueix: quan el grup-classe és tranquil o està tranquil o no dóna atenció a la conducta inadequada, la naturalesa de la tasca que s'ha de realitzar: les tasques estandarditzades i mecàniques i amb poca càrrega de dificultat, o que l'alumne està segur que sap fer també redueixen la conducta disruptiva. En la mateixa línia el fet d'estar disposat a participar de la dinàmica de l'aula, quan l'alumne es sent vinculat emocionalment al docent o quan el grup és reduït.

Aquesta tipologia d'alumnat necessita una resposta educativa intensiva que comporta:

- Entendre el mecanisme de la conducta en interacció amb l'entorn per part dels professionals que intervenen directa i indirectament amb l'alumne.
- Establir un pla d'actuació que inclogui: Protocol d'actuació pels docents, establir una relació vincular amb els docents, pla de millora de la conducta, treball d'habilitats socials i gestió emocional.

L'objectiu de la comunicació és exposar una forma d'intervenció sistèmica i holística en el centre escolar a partir de la revisió de la intervenció realitzada amb 10 alumnes . Una mostra d'alumnes de Primària , tots nens menys una nena.

Desenvolupament

Després de revisar 10 cassos reals podem definir les dificultats en aspectes. Aquestes dificultats són extretes a partir de la observació i l'entrevista amb els professionals que intervenen amb l'alumne en l'entorn escolar. Aquesta observació que suposa (una mitja de 10 hores per alumne) , es du a terme a partir de metodologia observacional no sistemàtica i sistemàtica a partir de sistemes d'observació estandaritzats com el BASC (Reynolds, C. i Kamphaus,) , o altres creats ad hoc per a l'alumne en concret.

A continuació fem una proposta d'organització de les dificultats observades en el grup dels 10 alumnes, prioritant descriure les conductes i minimitzant l'etiquetatge de l'alumne. Aquests alumnes presenten:

- Conducta disruptiva a l'aula: fer sorollets , fer comentaris disruptius i poc adaptats al context, els costa acceptar les normes de l'aula, fan agressions als companys i als adults, poden destrossar material o mobiliari, jugar amb objectes escolars, solen arribar a episodis de crisi.
- Dificultats envers les tasques escolars: passivitat davant l'aprenentatge, es neguen a fer les feines encomanades, lentitud i inseguretat al iniciar qualsevol tasca que se li presenta, tendència a desconnectar en les explicacions orals que fa que captin informacions concretes però no el fil de l'explicació, solen mostrar respostes motores que indiquen malestar (moviments motors repetitius, pressionar excessivament el llapis), molt desendregats amb el material escolar, molt lents en fer la feina quan s'hi posen i cansament davant l'esforç continuat.
- Característiques pròpies que dificulten la regulació emocional i la resolució de les situacions habituals de la convivència: els costa demanar ajut, hipervigilància envers el que passa al seu voltant (la qual cosa fa que responguin a estímuls de l'entorn que la resta de la classe ignoren), rigidesa cognitiva, conductual i emocional (els hi costa molt canviar el seu punt de vista), els hi costa assumir els canvis del funcionament ordinari, solen tenir temes preferits i és difícil incorporar nous interessos, solen fer una interpretació de la realitat esbiaixada (negativa respecte a ells mateixos, es senten molestats, insultats i no valorats), solen tenir una resposta excessiva a les emocions, dificultats per suportar correccions, autoconcepte negatiu.
- Dificultats relacionals: solen ser invasius de l'espai personal de l'altre, mostren una certa tendència a relacionar-se en positiu o en negatiu amb alumnes concrets, lectura en negatiu dels altres (tendència a veure i dir el que els altres fan malament,

interpretar les situacions de forma que són contràries a ell o els seus interessos), solen anar molt fàcilment l'agressió física quan quelcom de l'altre els hi molesta. En aquest apartat d'avaluació també es fa un recull de les situacions en les que millor funciona l'alumne, i quins són els seus punts forts. Aquestes observacions solen ser molt individualitzades. Cada nen i cada entorn té les seves pròpies potencialitats.

Una vegada podem tenir un resum consensuat de les dificultats i el que funciona amb l'alumne planifiquem un pla d'intervenció que és revisat en funció dels resultats de la intervenció específica.

Resultats

Quan intervenim amb qualsevol alumne adaptem la intervenció a les possibilitats de l'entorn i dels professionals que intervenen.

Es defineix l'entorn com " tot el que es fa a, amb, per o per a una persona en el lloc on ell es troba" (Shea, 1996) .En el nostre cas ho concretem en: característiques de l'escola, característiques del grup-classe, característiques i estil dels professionals. Ja que cada centre i docent adaptarà la intervenció i la metodologia al seu estil de funcionament.

Treballem amb les següents propostes:

- Protocol d'actuació
- Pla de conducta personalitzat
- Intervenció en regulació emocional
- Intervencions facilitadores pel funcionament en l'entorn escolar

Es pretén treballar en crear entorns favorables d'ajuda al nen que, degut a un caràcter difícil, dèficit en les habilitats executives, hiperactivitat, impulsivitat, estat d'ànim deprimat o inestable, ansietat, disfuncions verbals o no verbals, no té capacitat per respondre de forma adequada a les exigències personals, escolars i socials.

Un entorn més favorable pot ser aquell:

- On les característiques del nen plantegin menys dificultats.
- On la comprensió clara de les dificultats del nen sigui el primer objectiu.
- On se l'ajudi a mantenir la coherència per poder pensar amb claredat i comentar possibles solucions.
- On se l'ajudi a ser més realista respecte a quines situacions li provoquen malestar i que pugui estar més obert a cercar formes d'eliminar-lo.
- On els adults identifiquen els senyals d'advertència i actuen en conseqüència.

Protocol d'actuació basat en la proposta de Greene (2004) i actualitzat per Alsina, G., Arroyo, A. i Pérez, G. (2011). Es proposen tres opcions per gestionar els problemes o les expectatives desajustades .

Treball de Cistelles

Cistella "A" (imposició de l'adult)

- L'objectiu és ensenyar que l'adult és una figura d'autoritat.
- Posarem tots aquells comportaments pels quals estem disposats a suportar un problema que possiblement desencadeni un conflicte.
- Van aquelles conductes que posen en risc la integritat personal i la dels altres.
- L'adult ha d'estar disposat a imposar la seva posició.
- Te com a principal objectiu crear un entorn segur, posarem a dins aquells comportaments de risc o temes que ens assemblin molt importants, com la seguretat.

Quan l'adult manifesta "NO" "NO POTS" "HAS DE..." està posant el problema a la cistella "A".

Cistella "B" (Resolució de forma col·laborativa)

- L'objectiu és ensenyar a l'alumne les habilitats de flexibilitat cognitiva i tolerància a la frustració. Ajudar-lo a pensar, comunicar-se i cercar una solució.
- Utilitzarem les estratègies següents:
- Buscar solucions als conflictes amb l'alumne.
- Ajudar a mantenir la calma en mig de la frustració.
- Establir un estira i arronsa.
- Proposar formes alternatives de solucionar un problema.
- Intentar resoldre els desacords de forma mútuament satisfactòria.
- Un acord és una manera de resoldre les coses, quan no s'està d'acord. Una solució que acontenti a tots perquè significa que hem estat capaços de solucionar un problema sense generar conflicte.
- És en aquesta cistella on l'alumne anirà desenvolupant les habilitats que no té, incloent mantenir la calma en mig de la frustració, generar solucions alternatives i pensar amb claredat. També li servirà per reconèixer que l'adult es capaç d'ajudar-lo.
- Posarem a dins els temes importants que requereixen una resolució de problemes en col·laboració i pels quals "no s'està disposat a induir a un col·lapse".

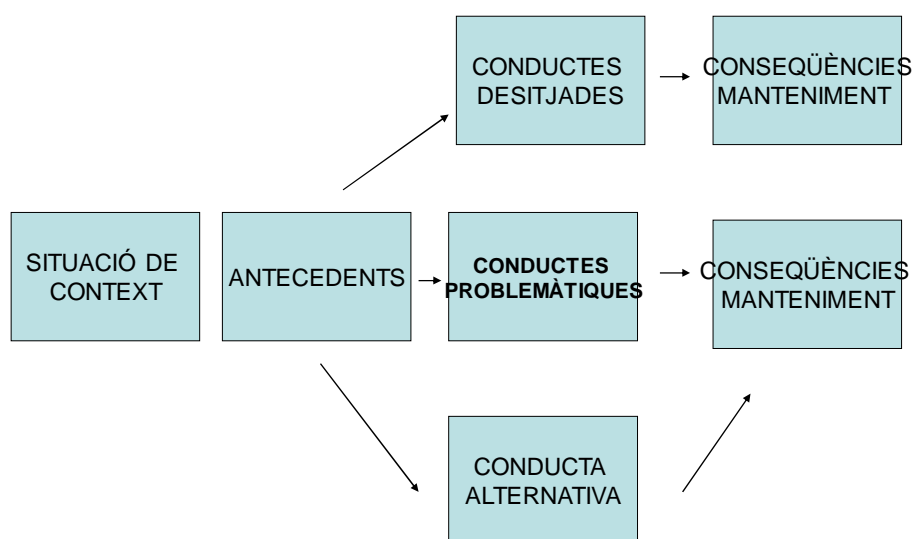
Quan l'adult manifesta "Pensem en com podem solucionar això" està posant el problema a la cistella "B"

Cistella "C" (Canvi d'expectatives)

- L'objectiu és ajudar a reduir el nivell global de frustració de l'alumne i de conflictes, eliminant les frustracions innecessàries.
- Posarem temes sense importància, que ni tant sols mereixen ser tinguts en compte.

Escollim entre tot l'equip quines conductes aniran a cada cistella. Cada cistella marca una intervenció concreta de l'adult. Aquest protocol serveix perquè tots els professionals actuem igual davant la conducta de l'alumne, i que actuem sempre de forma coherent.

Pla de conducta personalitzat. Tenir una estructura de la situació que ens permet fixar el treball (Horner, 2014).



Entenem per *context* aquelles condicions que sabem que generen més problemes: per exemple quan ha dormit poc, quan anem d'excursió, quan toca anglès, quan s'acosta nadal...

Els *antecedents* després d'un registre sistemàtic revisar quines són aquelles situacions que precedeixen a la conducta inadequada.

Tenir les conductes estructurades de forma que sapiguem quines conductes volem canviar, quines mantenir i quines conductes hem d'ensenyar per tal que l'alumne tingui més recursos per la interacció amb l'entorn

I finalment tenir estructurat un bon pla de reforçament de les conductes adequades, i unes conseqüències clares per les inadequades.

Solem treballar molt amb registres visuals en els quals només valorem la conducta positiva a la que l'alumne s'ha compromès a dur a terme. Els objectius són empoderar l'alumne: prenent consciència de les seves dificultats i potencialitats, fent-lo sentir responsable de les seves accions. Treballar des de les coses positives per tal de poder canviar l'autoconcepte negatiu d'aquests alumnes (Cyrułnik, 2002).

Intervenció en regulació emocional. Necessitem intervenir per ajudar a aquest alumnat a desenvolupar capacitats pròpies de la intel·ligència emocional per tal d'entendre's millor a si mateix als altres i la interacció amb el mon. Treballem per tal de millorar la percepció i la comprensió de les emocions amb programes estructurats com per exemple el recull proposat per Güell i Muñoz (2010).

Posem especial atenció a la regulació emocional.

Per aquells alumnes a qui els hi és més difícil poder posar paraules al que els hi passa treballem amb plafons de comunicació específics amb ajut visual que els ajuden a narrar i reflexionar sobre el que passa.

Treballem també pel desenvolupament d'habilitats socials a partir del treball amb el grup classe. On els alumnes a través del role-playing practiquen les habilitats a generalitzar en el seu funcionament diari.

També utilitzem el reforç positiu visual tan grupal com individual.

Foto 3



Intervencions facilitadores pel funcionament en l'entorn escolar. En aquest apartat cal tenir en compte diferents aspectes.

Actuació del docent. El docent ha d'establir una relació de confiança a través del vincle i que desperti elements resilients en l'alumne (Forés i Grané, 2008, 2012). Necessitem una posició docent seguint a Henderson i Milstein (2005) que inclogui:

- Confiança
- Significa que el nen confia en la figura de l'adult que quan diu una cosa la farà i que quan li posi un límit, el mantindrà i ajudarà a l'alumne a mantenir-se dins d'aquest límit.
- Anticipació (actuar abans que es doni la situació potencialment conflictiva):
- Anticipar el que farem i el que s'espera de l'alumne/a. Explicar-li els canvis que es donaran i si és necessari oferir un suport (visual, d'un objecte o personal) que l'ajudi a entendre-ho i tenir-los presents. Ex.: hi ha un canvi de docent a l'aula, canviem una activitat.
- Avançar-nos a les seves dificultats escolars (grau de dificultat de la tasca, ajudar-la a començar, o donar una activitat distractora, seqüenciar la tasca...)
- Avançar-nos a les seves dificultats per gestionar la relació amb els altres.
- Tenir-la sempre present fent-se present l'adult:

És difícil que ens demani ajut. És important anar sostenint a l'alumne al llarg de la jornada escolar. Saber sempre on està, que està fent i com es sent.

- Donar-li suport:
- Conèixer quines són les seves capacitats i dificultats. Ex.: suport directe per escriure la frase. Amb suport directe i donant-li opcions pot fer el racó de mates.
- Generar autonomia per anar gestionar les seves dificultats.
- Tutoria individualitzada:
- Uns moments d'atenció personalitzada, saludar-lo, reconeixè'l a través d'alguna cosa positiva, explicar-li que farem i com l'ajudarem. Transmetre-li que m'importa que estigui a la meua classe i aprengui. També es pot establir un espai més personal per treballar la gestió EE, creences que tenen a veure amb la identitat escolar.... llibreta de les coses positives (per construir-lo en positiu).
- Tenir moments distesos de relació.
- Posar paraules al que li està passant. Ex.. Em poso nerviós i no puc estar quiet, m'enfado quan no em surt una feina o quan la feina és molt llarga o "quan no m'ajunten"

Treballar amb guions socials que els hi serveixin com una guia del que passarà i el que s'espera d'ell en els diferents entorns. Guions socials quan anem d'excursió, a com demanar que em deixin jugar, a saber que fer quan em diuen que no....

Evitar aquelles situacions que l'alumne no pot gestionar ni amb ajuda (per exemple quan no vol treure's la jaqueta, perquè ha decidit que és una tonteria treure-se-la i posar-se-la), donar ajut i suport en les situacions que pot funcionar bé però amb un petit

suport (per exemple: pujar acompanyat del pati perquè a les escales hi ha molt desordre i això li genera problemes: o saber a qui buscar quan ha tingut un conflicte al pati).

En ocasions necessitem espais especials per recuperar la tranquil·litat.

Foto 5



Discussió

El treball amb alumnes amb problemes de conducta generen molt malestar en els centres educatius.

La intervenció que proposem requereix de molt esforç per part dels professionals que hi treballen. Aquesta intervenció , però, millora el funcionament de l'alumne. Tot i que l'alumnat amb trastorns greus pot necessitar recursos més específics encara.

L'experiència ens ensenya que el primer pas és poder comprendre la dificultat de l'alumne. No veure'l com un alumne mal educat i que vol sortir-se amb la seva i qüestionar l'autoritat docent. Sinó quan el podem veure com un alumne amb un gran malestar personal i un es dificultats clares i concretes per desenvolupar-se en l'entorn escolar sense un ajut.

Fer el protocol i consensuar-lo a nivell de tot l'equip docent és un pas molt important. I un element de la millora de la intervenció amb aquest alumne. Quan l'alumne es torna més comprensible i previsible el professional es relaxa i actua a vegades de forma quasi terapèutica.

Els alumnes el primer que milloren són les explosions de conducta. I molt a poc a poc van adquirint habilitats per resoldre les circumstàncies que els generaven més problema. El grup d'iguals també juga un paper molt important. Han de poder entendre i va-

lorar al seu company. Ajudar-lo no reforçant la conducta adequada. Per tant també es treballa amb el grup-classe.

Un dels elements que permet anar canviant és la millora de l'autoimatge,. De sentir-se un desastre i el dolent a veure que poden fer coses ben fetes i participar de la dinàmica de l'aula. La participació dins de la dinàmica i sentir-se part d'un grup els ajuda a mantenir el benestar.

Tot i això són alumnes que requereixen especial atenció per part del docent i de les escoles; aquestes estan fent una gran tasca en el dia a dia A través de la comprensió, l'esforç i les ganes d'ajudar a tots els alumnes presentin les condicions personals o socials que presentin.

Bibliografía

Alsina, G., Arroyo, A. i Pérez, G. (2011). Una mirada al procés d'avaluació i intervenció per alumnat amb dificultats de regulació del comportament. *Revista àmbits. Num 33 pag 11-16*.

Cyrułnik, B. (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Ed. Gedisa.

Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour*. Cambridge. Cambridge University Press.

Forés, A. i Grané, J., (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona:Plataforma.

Forés, A. i Grané, J., (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Ed. Narcea.

Güell, M. i Muñoz, J. (Coord.) (2010). Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria, Fundación Wolters Kluwer.

Greene, R.W. (2004). *El niño insoportable*. Barcelona: Ed Medici.

Henderson, H. i Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Ed. Paidós,

Langley, J. (2008). Student challenging behaviour and its impact on classroom culture. An investigation into how challenging behaviour can affect the learning culture in New Zealand primary schools. Tesis de mestratge presentada en la Universitat de Waikato.

Reynolds, C. i Kamphaus, R. BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Madrid: TEA Ediciones.

Shea, T.M. (1996). La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Suport conductual positiu: Horner. <http://www.pbis.org/> / [Consulta: 10 febrer 2014]

Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. A VVAA, *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidad del desarrollo. I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad. Octubre. Buenos Aires.

Emociona't emociona'm

Thrill yourself, thrill me

Cinta Forcadell Vericat

cinta.forcadell@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili, CTE, Tortosa; Institut Montsia, Amposta

Resum. Pràctica educativa que pretén crear material emocional per a potenciar la creativitat i ser feliç. Consisteix en el disseny i elaboració d'uns productes a partir de materials diversos sense posar-hi límits amb la grandària, les característiques, els colors, les formes, textures, els usos convencionals, naturals, orgànics, intangibles, reciclats,...

Es tracta de donar significat al material realitzat a partir d'unes mínimes consignes explícites. I en un segon moment, trobar una aplicació a l'aula d'educació infantil per tal de transferir l'aprenentatge a l'aula d'educació infantil. Aquesta manera de treballar ens permet fer associacions il·limitades, ens obre la ment, ens ensenya a pensar des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples de Gardner.

Es segueix el model Quadra Quinta de Bernaveu y Golstein, connectant i fent enllaços interns per a despertar a la consciència. Se'ls hi diu als alumnes que creen un producte que tingue un significat i un valor que només coneix ell mateix. I que permet explicar associacions de les meves experiències que antigament desconeixia.

En definitiva, flueixen els aspectes personals que a l'interioritzar-los ens milloren la nostra auto-estima. I com a conseqüència ens fan més feliços. "Establir un vincle emocional amb allò que estàs fent dóna sentit a la vida".

La metodologia emprada és l'ABP (Aprenentatge basat en problemes) amb la que es potencia la capacitat creativa i la resolució de problemes. Els alumnes prenen la responsabilitat d'aprendre i tenen iniciativa per a descobrir els problemes generats pel professorat. Interactuen i aprenen en un ambient de col·laboració.

Paraules clau: emoció, intrapersonal, creativitat, ABP.

Abstract. Educational practice that aims to create emotional material to strengthen creativity and to be happy. Involves designing and developing of some products from different materials without considering size, features, colours, shapes, textures, conventional uses (natural, organic, intangible, recycled...).

It consists of giving a meaning to the material made from a minimum explicit instructions. And, in the other hand, finding a useful kindergarten application, that is transferring the knowledge to the classroom. This way of working allows us unlimited partnerships, opens our mind and teaches us to think from the perspective of Gardner's the multiple intelligences theory.

It follows the Quadra Quinta model of Bernaveu and Golstein which connects and makes internal links to awaken consciousness. It is to create a product with a meaning and a value only

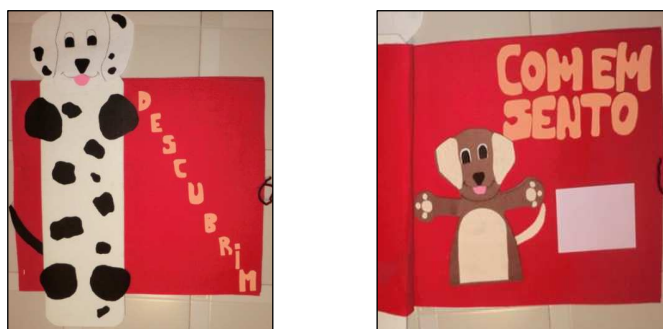
known by myself. And it allows me explaining experience associations before unknown by me. In conclusion, it shows personal issues to internalize them and it improves our self-esteem.

"Establishing an emotional bond with what you're doing gives meaning to life."

The PBL methodology fosters the creativity teamwork and problem solving. Students take responsibility for their own knowledge and promote an initiative to discover the problems committed by their teachers. In short, they interact and learn in an atmosphere of collaboration.

Key words: excitement, intrapersonal, creativity, PBL.

Figures 1 i 2: El llibre de les emocions curs 13-14.



Introducció

Cada vegada ens costa més expressar les emocions de manera natural. Ens estem alienant? Sembla que anem passant per la vida, com uns individus passius, res ens importa, res ens afecta, res ens sorprèn. Les notícies cada vegada són més sensacionalistes, més atípiques, més estranyes, tot i així, no ens sorprenen.

Vivim en una cultura de l'espectacle, tot ens ha de sorprendre, tot ens ha d'impactar. Cada vegada més, ens acostumem a que ens facin sentir les emocions des de fora.:

La televisión, el máximo exponente de la cultura popular, favorece actitudes superficiales y poco críticas. A pesar de que la realidad se presenta ante nuestros ojos cada vez más compleja, variada y llena de matices,...niega la diferencia y fomenta el conformismo (Bernaveu i Goltein, 2009:15).

A l'escola també estem reproduint el mateix. Cada dia a les aules fem més tasques programades, no es pot improvisar res. Ens trobem encrostats pel currículum. Pretenem estimular els xiquets i xiquetes per a que sàpiguen llegir quan més aviat millor, puguem contar de seguida,...però podran parlar de les seves vivències que són importants? Com per exemple, poden expressar-se i parlar de la pedra màgica que porten a la butxaca?. Els proporcionem espais per a expressar les seves vivències? Els professors ens plantejem que l'alumne/a sigui una persona reflexiva i investigadora, oberta als canvis i empàtica. Capaç de treballar en equip en tots els contextos implicats. I sobre-

tot que sigue capaç de generar d'unes perspectives innovadores per adaptar-se en aquest món canviant.

Si partim de la premissa que els dies més feliços dels xiquets i xiquetes a les escoles depenen dels mateixos xiquets i xiquetes, deixem-los expressar sense barreres!.

Com podem apropar a l'alumnat al món de les emocions i sentiments?

Reconèixer-se com a persona única i irrepetible, amb les seves qualitats personals i intransferibles, amb unes dimensions a millorar per poder fer-les conscients. A més a més, des de la seva individualitat, és primordial sentir-se membre d'un grup, sentir-se estimat, valorat, amb confiança i amb ganes d'estar ser amb tots.

Ajudar a pensar els xiquets i dedicar moments diaris, de reunió i conversa per afavorir l'intercanvi dels pensaments és una de les tasques més enriquidores. També és interessant descobrir la nostra veu interna, què ens diu, que ens comenta i com li parlem al nostre JO. Descobrir el silenci. Saber elogiar-nos, donar-nos abraçades, i sobretot autoinstruccions positives.

Qui ens ho ensenya?

Els conceptes que jo conec són els mateixos que tu coneixes?. Parlem de les mateixes coses? Ens podem posar d'acord?

Crear consciència de grup unida i cohesionada. Donar consciència als xiquets i xiquetes que els afectes són tant importants com les matemàtiques o qualsevol altre contingut, perquè aquets ens ensenyen a viure i estimar. Conviure junts i sentir-nos millor ens facilitarà ser millors persones.

Figura 3. Retrat col·lectiu curs 11-12.



Figura 4. Banc autobiogràfic. Interpretat com un banc de peixos.



Justificació

Per què som tant feliços quan flueixen les emocions?

Som capaços de deixar volar la imaginació i fluir a partir d'unes associacions i connexions personals? Allò que jo interpreto té el mateix significat per a tu?

Som capaços de crear connexions que ens despertin l'afectivitat?

Ens acomodem i tenim al conformisme?

Per què portem la màscara posada? Les emocions són la medicina de l'ànima?

Objectius

- Potenciar la creativitat des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples.
- Aprendre a FLUIR durant tot el procés i SER FELIÇ
- Descobrir l'essència interior i potenciar l'autoestima a partir de material emocional.
- Transferir l'aprenentatge a l'aula d'educació infantil
- Reforçar el coneixement grupal
- Aplicar el model de QUADRA QUINTA de Bernabeu i Golstein.

Propòsit

Ens plantejem bàsicament generar persones que siguin felices, que visquen en plenitud, que disfruten de la vida i que coneguen el seu propòsit, i el seu projecte vital.

Acosa diu, "Alguns estudis empírics (revisió de Mayer, Roberts i Barsada, 2008) demostren que les persones que tenen bons recursos en intel·ligència emocional són menys propensos als conflictes interpersonals, a mantenir actituds violentes o a establir substàncies tòxiques, sofrir problemes d'ansietat o depressió,... i alhora tenen més nivells de satisfacció i benestar personal." Acosa. Educación emocional i convivència en el aula (2008).

Compartir regles d'actuació d'un col·lectiu genera confiança, i llavors apareix el sentiment de pertinença de grup cosa que implica l'èxit de tots.

Marc teòric

Es segueix bàsicament el model de Quadra Quinta de Bernabeu i Golstein, especificat en el seu llibre anomenat *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta terapéutica*.

El acto creador al conectar dimensiones d'experiencia que antes no estaban relacionadas.....constituyen un elemento de liberación.” Bernabeu i Golstein (2009)

A l'hora de generar activitats i per a que aquestes siguin facilitadores de l'aprenentatge cal que es converteixen en activitats significatives. Per la qual cosa s'han d'obrir els canals que alliberen les endorfines.

Comenten que en el procés creatiu es troben implicades les següents fases:

1. Preparació i delimitació del problema
2. Incubació per generar solucions inconscients a la persona: ESCALFAMENT
3. Il·luminació: la solució aflora a la consciència: INSIGHT
4. Es comproven les solucions: VERIFICACIÓ

En definitiva, hem d'aconseguir que els xiquets i xiquetes siguin persones creatives.

Les persones que són creatives, eviten les crítiques, són intuïtives, confien en ells mateixos, són curiosos i assumeixen riscos.

Per altra part, la millor relació entre el ésser pensant i l'home viu és allò que pot qualificar-se com a sentit de la vida:

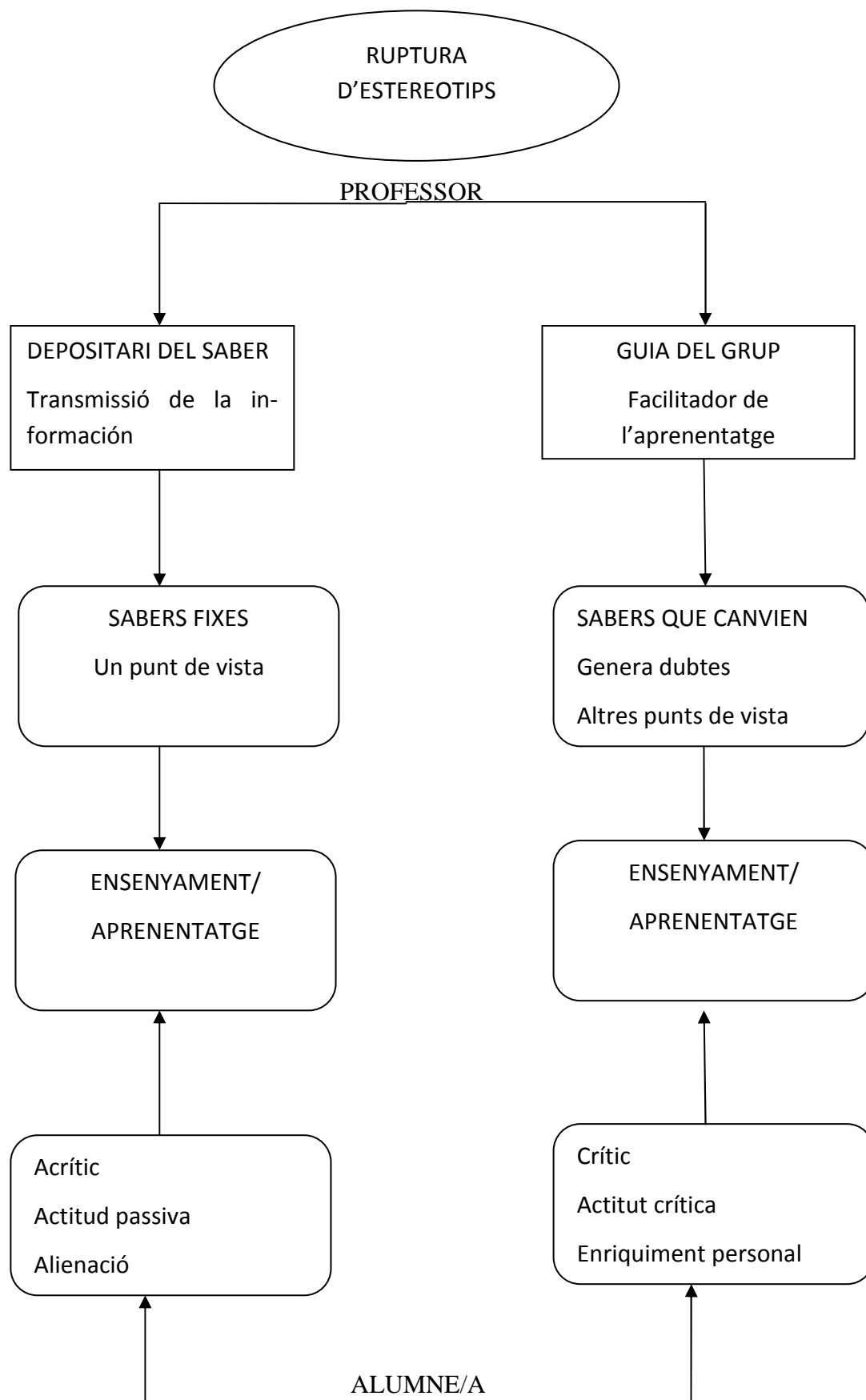
Así, suponemos que el sentido de la vida irá creciendo a medida que sepamos mencionar y constatar la divergencia compartida por lo corporal y lo espiritual en el hombre más plenamente. Vigotsky (2004:249).

També comentar que existeixen diferents nivells de consciència emocional. I per a despertar i conèixer qui som i fins on volem arribar ens fa falta descobrir les relacions entre la raó i les emocions.

“Estoy echo para la felicidad però conozco el sufrimiento.” Lacasse (1995).

Hem de canviar el rol del professor i proporcionar eines per a que l'alumne pensi:

Font: Bernabeu i Golstein, (2009)



Segons Vigotski, la creativitat existeix potencialment en tots els éssers humans, per tant l'única cosa que cal fer és desenvolupar-la.

Les conseqüències metodològiques que aporta aquest model són:

- Millorar l'atenció per minimitzar la rutina.
- Millorar l'aprenentatge facilitant la solidaritat i el treball en grup.
- Minimitzar les situacions conflictives.
- I sobretot fluir per a ser feliç.

Figura 5: El producte incògnita dissenyat pels alumnes.



En la pàg 34 del llibre de Bernaveu i Golstein anomenat anteriorment, diuen:

“El valor educativo de la interacción con los otros y de la valoración de uno mismo: se consideran la empatía i la autoestima como cualidades que hay que fomentar en las aulas, ofreciendo al alumnado variados contextos de aprendizaje donde estas cualidades puedan ejercitarse.”....

“en cambio otros asuntos relevantes como la interdisciplinareidad, el desarrollo de la empatía y la autoestima o la atención de las capacidades creatives de los individuos apuntan claramente a la necesidad de un cambio en la práctica docente, a la necesidad de adoptar una metodología que tenga en cuenta estos factores”.

Desenvolupament

Aquesta és una tasca realitzada durant el 3er curs d'Educació Infantil. Emmarcat en l'assignatura anomenada INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN LES DIFICULTATS EMOCIONALS I DE RELACIÓ ubicada en la menció d'atenció a la diversitat.

Es segueixen les indicacions del model Quadra Quinta de Bernaveu i Golstein, els quals postulen que les ments creatives poden generar noves idees, de manera que es poden generar interconnexions noves i que podem aprendre d'elles.

Es tracta concretament de dissenyar i elaborar una granera, un banc autobiogràfic i un retrat col·lectiu a partir de diversos materials, sense posar-hi límits amb la grandària, els colors, les formes, les textures, els usos comercials i/o les característiques dels productes.

Aquest projecte demana tenir plena disponibilitat cognitiva i emotiva, és a dir, obrir la mirada i el pensament. Deixar que en el món interior flueixin sensacions, sentiments, idees, records i associacions sense límit.

Els productes a realitzar, en grups de quatre persones són:

- una granera de sentiments
- un banc autobiogràfic
- un retrat col·lectiu
- ? (a triar pel grup)

I com hem dit, es poden utilitzar materials naturals, orgànics, degradables, intangibles, de rebuig, nous, vells, reutilitzats, quotidians, industrials... És dona la llibertat d'imaginar i inventar sense cap judici previ.

Es planteja una gran incògnita als participants seguint la metodologia de l'ABP com eix didàctic. El procés és el següent: el professor encomana unes tasques bàsiques als petits grups. Els alumnes realitzaran les recerques pertinents, elaboraran el material proposat i lliuraran el producte. Cada grup exposa i argumenta les seves creacions. A posteriori es fa una sessió de coevaluació i autoavaluació.

Concretament, a partir d'una incògnita, una situació problemàtica presentada als alumnes, es planteja la resolució de problemes seguint aquest esquema general:

- Recerca d'informació
- Organització i planificació de la informació
- Presentació al gran grup
- Lliurament del producte
- Avaluació/covaluació/autoavaluació

En una primera fase, l'alumnat realitza els productes fent fotos de l'evolució del seu procés. Va comprovant com a partir de productes diversos sense nexes, poden anar adquirint un significat precís.

En un segon moment, s'analitzen les implicacions emocionals esbrinant com s'han sentit i quin significat especial tenen de manera intrínseca.

En un tercer moment, intenten esbrinar la funcionalitat del producte final i si és possible quines serien les aplicacions didàctiques per a fer la transferència en les escoles d'educació infantil.

Figura 6. El retrat col·lectiu curs 11-12 .



Figura 7. Mostra del producte el retrat col·lectiu per l'altra part.



Resultats

Potenciar la creativitat des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples vol dir que desenvolupem la imaginació en tots els aspectes. Desenvolupem totes les intel·ligències implicades, tot i que al principi l'alumnat es troba perdut i no sap, no entén com desenvolupar la tasca. A partir d'una escolta cap el nostre JO intern anem entenent el què se'ns demana. També vol dir, que s'ha de realitzar una reflexió i una mirada cap al nostre interior que ens permete observar l'essència, i com diu Robinson, el "elemento".

Crear material emocional sense pautes ens ajuda a conèixer-nos i a conèixer els altres. La realització d'aquets elements ens permet comprovar que per a generar emocions a l'aula d'infantil, no és necessari comprar material, sinó, que a partir de material quotidià i reciclat, podem deixar anar la imaginació i la creativitat, tant nostra com dels infants i crear materials didàctics sobre les emocions.

Hem après a treballar en grup i fomentar la cooperació entre tots. Aquest tipus d'activitat ens permet afavorir l'escolta activa, comunicar-mos, arribar a un consens de grup, posar-mos al lloc de l'altre i entendre les seves postures. Per tant, ens permet ampliar el pensament alternatiu.

I sobretot, aquesta experiència ens ajuda a treure pensaments interns i idees íntimes emmascarades vers nos mateixos. Parlant i explicant aspectes de la història vital i

evolutiva del subjecte, es posen en contacte zones interiors que, que t'ajuden a comprendre't a tu mateix i acceptar-te com a individu. En definitiva, en allibera i ens fa més feliços.

Discussió

Treballar amb les mínimes consignes permet despertar les Intel·ligències múltiples de Gardner i potenciar la creativitat. El canvi estructural en la manera de pensar de l'alumnat permet la creació de noves relacions generant associacions inesperades, productes inèdits, exposicions vibrants,...

Aquest model metodològic Quadra Quinta es sustenta en la idea que per aprendre t'has d'emocionar. Establir un vincle emocional amb allò que estàs fent dóna sentit a la vida. Fer volar la imaginació, ens permet pensar en imatges i ens aporta llibertat per a aprendre en tots els sentits, en definitiva, dóna significat a les petites coses de la vida

Concluint, Bernaveu i Golstein diuen, en el llibre anomenat *vàries vegades*, que es desenvolupa la capacitat d'introspecció, de conversa en un mateix. Per a verbalitzar idees que poc a poc es van convertint en desitjos interns i emocions reconegudes.

Mantenir l'equilibri amb el que sents, comprendre qui ets i connectar-ho amb allò que fas et permet gaudir dels moments més feliços de la vida Explicant com et sents, els altres et comprenen i et fan d'espill per entendre't a tu mateix. En definitiva, prendre consciència d'allò que sentim i experimentem ens fa feliços.

Ser conscient de les emocions és un viatge cap a la nostra part interna. Ens permet reviure els moments que formen part de la nostra experiència, formen part del nostre jo més intern.

Segons Marina (1996), el paper comunicatiu de l'emoció ens proporciona més alegria. Aquesta presa de consciència d'allò que sentim i experimentem ens ajuda a ser més feliços.

"En definitiva, viure cada vegada més connectats en la nostra essència".

Figura 8. Banc autobiogràfic curs 10-11. Banc de diners



Figura 9. Banc autobiogràfic curs 10-11



Figura 10: Banc autobiogràfic curs 10-11. Aula en miniatura



Bibliografia

- Acosta, A. (2003). *Métodos de investigación en psicología de la emoción*. En Fernandez-Abascal, E i col.l (EdS) *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Fundación Ramon Areces.
- Bernabeu, N.y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica* . Madrid: Narcea
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: DRACONOS.
- Lacasse, M.. (1995). *De la cabeza al corazón. El camino más largo del mundo*. Maliaño. (Cantabria): Sal Terrae.

Vigotsky, L. (2010). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. (1ª ed) Madrid: Akal.

Agraïments: A Ruth Royo i Jordi Trimiño per traduir el text a l'anglès. Tina Vericat per revisar el text en horaris atemporals.

Figura 11: Retrat col·lectiu amb contingut intangible curs 2013. Feu la cara que se us indica. SORPRESA!



Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores

Design of an emotional education plan in Guipúzcoa: design and implementation of the training program for trainers

Maite Muñoz de Morales, Rafael Bisquerra

maite.munozdemorales@ehu.es

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco/Universidad de Barcelona

Resum. Esta comunicación se contextualiza en el marco de un proyecto denominado “Guipúzcoa: Hacia una sociedad emocionalmente inteligente” puesto en marcha por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa (actualmente Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo), que tuvo la iniciativa de impulsar procesos de innovación educativa en base a la inteligencia emocional. La finalidad del citado proyecto es la transformación de la sociedad guipuzcoana mediante la intervención en cuatro áreas: educación, empresa, servicios socio-comunitarios y familia. Nuestra investigación se centra en el área de educación. En este trabajo se expone, dentro del plan de innovación educativa, el diseño del proceso formativo que consiste en un programa de educación emocional abierto al profesorado y profesionales de la educación de todas las etapas educativas del ámbito no universitario, con el compromiso por parte del profesorado de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Los participantes se han comprometido a participar en la evaluación externa de las intervenciones educativas. Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado. El programa ha causado un impacto relevante, manifestando todos los centros participantes interés por continuar con esta línea de intervención en un futuro.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, formación inicial del profesorado, intervención psicopedagógica

Abstract. The objective of this research is the design, implementation and evaluation of programs of emotional education in order to develop emotional skills in teachers and students. This article describes the educational innovation plan launched by the Department of innovation and the knowledge of the society Diputación Foral de Guipúzcoa, which consists of a training programme in emotional education open to teachers of all educational stages of not academia, with a commitment by the trained teachers to implement emotional education in your school programs. This paper presents, within the plan of educational innovation, design of the learning process of an emotional education program open to teachers and education professionals in all stages of non-educational university with a commitment by the teachers to implement programs for the development of emotional competencies in students. Participants have agreed to participate in the external evaluation of educational interventions. The results obtained have shown a positive effect of the program on social and emotional development of students in all stages of education but with important differences depending on the range of

age and trained Center generally. The program has caused a significant impact, expressing interest in pursuing this line of intervention in the future all participating centres.

Key words: emotional intelligence, emotional education, emotional competence, initial teacher training, psychopedagogical intervention

Introducción

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa (actualmente Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo), que ha patrocinado este trabajo, tuvo la iniciativa de impulsar procesos de innovación educativa en base a la inteligencia emocional. La finalidad es la transformación de la sociedad guipuzcoana mediante la intervención en cuatro áreas: educación, empresa, servicios socio-comunitarios y familia. Iniciativa que puede seguirse en la web: <http://www.emozioak.net>.

Este trabajo se centra exclusivamente en la educación formal no universitaria, donde se ha puesto en marcha un plan de innovación consistente en la formación del profesorado en educación emocional, con el fin de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Los participantes se han comprometido a participar en la evaluación externa de las intervenciones educativas.

El plan de educación emocional: diseño formativo

De la teoría a la práctica

Analizando la situación de los contextos escolares en un entorno global, el estado actual de la evidencia empírica nos lleva a la consideración de elementos comunes como el aumento de las conductas problemáticas de los escolares y la afirmación del profesorado sobre su falta de preparación para responder eficazmente a las necesidades relacionadas con la salud mental de su alumnado (Gettinger, Stoiber, Goetz y Caspe, 1999; Sprague y Walker, 2005; Marvel, Lyter, Peltola, Strizek y Morton, 2006). Ante este estado de la cuestión y apoyados en los modelos de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995); Salovey y Sluyter, 1997), y en sus aplicaciones a la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2008, 2009, 2011; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Muñoz de Morales, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b) encontramos programas de intervención en aprendizaje emocional y social como SEL en la Universidad de Wisconsin (Callan Stoiber, 2011) o Strong kids (Gueldner y Merrell, 2011) en Oregón. El objetivo de estos programas es la prevención de la salud mental mediante la intervención en los contextos escolares con el fin de desarrollar competencias emocionales, siguiendo modelos de consulta cola-

borativa y metodologías de Investigación-Acción. Estas acciones van dirigidas a la creación de sinergias en los entornos educativos mediante la participación e implicación tanto de los profesionales de la educación como del alumnado.

Apoyándonos en este marco teórico, en el diseño del Plan de educación emocional se ha seguido un modelo integrador (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006) que incluye cinco bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar. Estas competencias se desarrollan a través de actividades prácticas como las presentadas por López (2003) para la educación infantil, Renom (2003) para la educación primaria, Pascual y Cuadrado (2001) para la ESO, Güell y Muñoz (2003) para la secundaria post-obligatoria, etc.; Álvarez (2001) presenta propuestas para el diseño y evaluación de programas de educación emocional.

Fundamentación teórica del diseño formativo

Nuestro diseño formativo se fundamenta en los modelos mixtos de Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Bar-On y Parker, 2000). Los modelos mixtos se caracterizan por incluir rasgos del carácter junto con capacidades no cognitivas, es decir, competencias que influyen en la habilidad del sujeto para tener éxito en el afrontamiento de demandas y presiones del ambiente. Cuando hablamos de competencias, hablamos de ese *saber hacer, haciendo*, es decir, de esa capacidad de transferir conocimientos, procedimientos y actitudes coordinados, en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad. La competencia permite prevenir y/o resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible, adaptándose a las necesidades contextuales. Integra el saber, el saber hacer y el saber ser (Bisquerra, 2000).

Entre los diversos enfoques de Inteligencia Emocional, la Educación Emocional se basa en aquellos que, más allá de las características de la personalidad (SALOVEY, Y SLUYTER, D. J. (Eds.)(1997)), ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente (Saarni, 2000), dando más peso al aprendizaje y al desarrollo. Dentro de este último enfoque, Saarni expone las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia, ayudando a prevenir y superar situaciones de estrés y favoreciendo la adopción de comportamientos saludables.

Por otra parte, la Educación Emocional apoyándose en modelos teóricos y de intervención psicopedagógica (Modelo de consulta colaborativa y Modelo de programas) nos ofrece mediante metodologías como la Investigación-Acción la posibilidad de entrenar estas competencias en la práctica en organizaciones educativas (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013), favoreciendo la creación de organizaciones saludables.

Objetivos del diseño de formación

1. Prevenir el estrés psicosocial potenciando la salud mental del profesorado y del alumnado.
2. Desarrollar competencias emocionales en los profesionales de la educación (profesorado, orientadores, consultores,...) y en el alumnado.
3. Capacitar al profesorado para el diseño de programas de educación emocional.
4. Capacitar al profesorado para la intervención tutorial en educación emocional con el alumnado.

Formación en cascada

El diseño de intervención incluye un modelo de formación en cascada, donde personas expertas forman al profesorado (incluyendo equipos directivos, orientadores, profesionales de apoyo, etc.), para que apliquen los conocimientos adquiridos con su alumnado.

La formación del profesorado tiene como finalidad la sensibilización y formación básica en educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales que les capacite para la puesta en práctica de programas de educación emocional en sus respectivos centros de procedencia.

El diseño del programa de formación del profesorado se estructura en cuatro módulos:

Módulo 1: Sensibilización y formación básica en educación emocional

La formación del profesorado en este primer módulo se centra en torno al marco conceptual de las emociones, la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Se trata de hacer una formación inicial con el profesorado con la finalidad de sensibilizarle y capacitarle para desarrollar competencias emocionales en el alumnado mediante un plan de acción tutorial.

Este primer nivel de formación tuvo una duración de 20 h, llevándose a la práctica educativa los siguientes **objetivos**:

1. Sensibilización y formación básica en Inteligencia Emocional aplicada a la educación.
2. Ejercitar con diferentes actividades los procesos básicos relacionados con la Inteligencia Emocional.

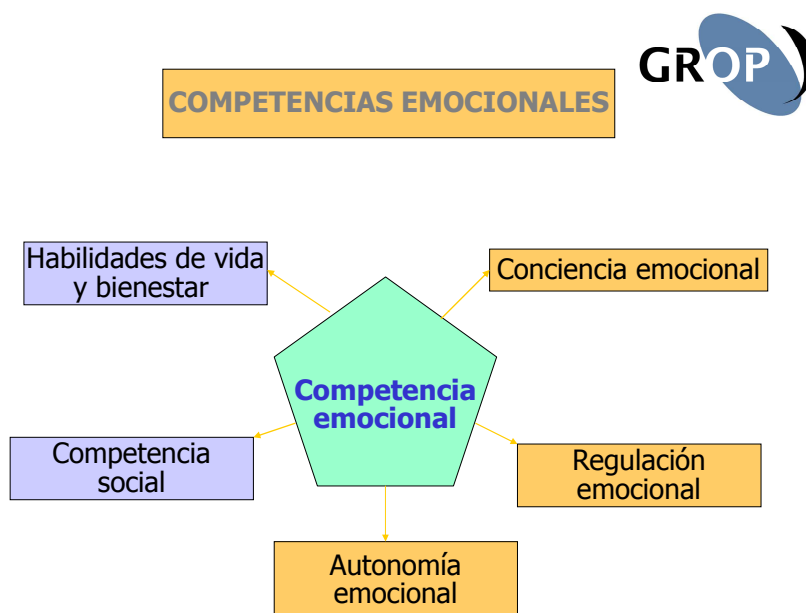
Módulo 2: Desarrollo de competencias emocionales

En el módulo 2, la formación del profesorado consiste en un entrenamiento en competencias emocionales durante 30 horas. Se trata de una aplicación en la práctica del

marco conceptual de la educación emocional. Con esa finalidad, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer las emociones propias y las del alumnado, identificándolas y comprendiéndolas.
- Desarrollar la capacidad de regular las propias emociones y ser capaz de autocontrolarse en situaciones emocionalmente intensas y/o adversas.
- Capacitar al profesorado para ayudar al alumnado a desarrollar su inteligencia emocional.
- Desarrollar la capacidad de automotivación y utilizar técnicas de motivación con el alumnado.
- Desarrollar la capacidad de empatía.
- Desarrollar habilidades sociales como:
 - Escucha activa.
 - Comportamiento asertivo.
 - Crítica constructiva.
 - Utilización adecuada del feedback.
 - Gestión inteligente de las emociones.
 - Trabajo en equipo.
 - Desarrollo del liderazgo.
 - Eficacia en el aula.

En cuanto a los contenidos formativos, en este módulo se entrenaron las cinco competencias del Modelo del GROP.



Módulo 3: La educación emocional en la práctica

En este tercer nivel formativo, el profesorado se entrena para llevar a la práctica educativa las competencias emocionales, previamente experimentadas, con su alumnado. Durante 15 h se propone al profesorado diferentes ejercicios y dinámicas de grupo (role playing, introspección, relajación,...). En este módulo se agrupó al profesorado por etapas educativas, dado que tanto los objetivos como las actividades planteadas siguen un planteamiento acorde con la evolución psicológica del alumnado.

A continuación pasamos a describir los **objetivos para el desarrollo secuencial de las competencias emocionales por etapas educativas:**

Tabla 1. Desarrollo secuencial de competencias emocionales por etapas educativas

Educ. Infantil	Educ. Primaria	ESO	Secundaria Post-obligatoria
<p>Favorecer el auto-descubrimiento y el descubrimiento de los demás.</p> <p>Valoración de las emociones del niño.</p> <p>Juegos de socialización.</p> <p>Implicación de la familia en la valoración de las emociones del niño.</p>	<p>1er Ciclo</p> <p>Ayudar al alumnado a identificar sus emociones.</p> <p>Empleo de circunstancias emocionales como medio de transmisión de experiencias.</p> <p>Adquirir habilidades sociales.</p> <p>2º Ciclo</p> <p>Ayudar al alumnado a identificar las emociones de los demás.</p> <p>Elaboración de un programa de actividades de expresión y vocabulario emocional.</p> <p>3er Ciclo</p> <p>Desarrollar programas de conocimiento de las emociones, tipología y regulación emocional.</p> <p>Favorecer la autonomía del niño en la resolución de sus problemas emocionales.</p>	<p>Ciclo 1º</p> <p>Ejercitar la asertividad.</p> <p>Afrontar la presión de grupo.</p> <p>Control del impulso.</p> <p>Tolerancia a la frustración.</p> <p>Aprender a automotivarse a partir de la emoción.</p> <p>Ciclo 2º</p> <p>Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.</p> <p>Desarrollo progresivo del autoconocimiento y de la autoestima.</p> <p>Desarrollo progresivo de la empatía y de las actitudes pro-sociales.</p>	<p>Educación emocional y desarrollo moral:</p> <p>Desarrollo del juicio crítico.</p> <p>Autocrítica para mejorar.</p> <p>Aceptación de puntos de vista distintos.</p> <p>Respeto a la diversidad.</p>

Módulo 4: “Expertise” en educación emocional

Objetivo del curso de experto

Este módulo formativo capacita a diferentes profesionales de la educación (profesorado ordinario y de apoyo, orientadores, consultores,...) para el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional en las diferentes etapas educativas, mediante una formación teórica, técnica y práctica.

Destinatarios

Para acceder a este cuarto nivel de formación, los profesionales de la educación tienen que haber cursado previamente los tres niveles del Plan de formación en educación emocional.

Planificación

Este cuarto módulo se desarrolla en 87 h distribuidas en dos fases:

Fase I: 60 h de formación teórico-práctica en aula. Antes de concluir la formación de esta fase, los participantes realizaron el diseño de programas de intervención en educación emocional contextualizados en sus centros educativos, comprometiéndose a ponerlos en práctica durante la segunda fase.

Fase II (27 h): En esta fase, simultáneamente a la implementación de los programas se realizó un seguimiento de la misma en los centros educativos. Para ello, se realizaron reuniones mensuales de 3 h de duración, en las que participaron la coordinadora del Plan de formación y los tutores. Se utilizó la técnica de los grupos de discusión. Esta fase se llevó a la práctica en 27 h, realizándose nueve sesiones con los tutores durante un curso académico.

Programa formativo

En el programa formativo se desarrollaron contenidos en torno al marco de la orientación psicopedagógica, es decir, modelos teóricos y de intervención psicopedagógica. En la prácticas se realizaron en base al modelo de programas y el de consulta colaborativa, desde una perspectiva de investigación-acción.

Participantes

La muestra inicial del profesorado que siguió la formación es de 1828, distribuidos entre 99 centros de San Sebastián y 46 pueblos de la provincia de Guipúzcoa. Pero no todos llegaron a la puesta en práctica del programa.

Como consecuencia, la muestra de alumnado es de 1426 sujetos, de los cuales hay 1022 que pertenecen al grupo experimental (GE) que ha recibido formación y entre-

namiento en educación emocional, y 404 en el grupo control (GC). Se distribuyen en cinco centros entre las diversas etapas educativas según la tabla 2, con un rango de edad de 2 a 22 años, estando la mayor parte entre los 3 y los 18 años. La distribución por sexo es equilibrada como se puede observar en la tabla de sexo.

Tabla 2: Muestra de alumnado por etapas educativas

ETAPA * GRUPO Crosstabulation					ETAPA * SEXO Crosstabulation				
Count					Count				
		GRUPO		Total			SEXO		Total
		Grupo control	Grupo experimental				Hombre	Mujer	
ETAPA	Infantil	54	362	416	ETAPA	Infantil	186	214	400
	Primaria	143	312	455		Primaria	216	237	453
	ESO	207	218	425		ESO	195	228	423
	Bachillerato	0	109	109		Bachillerato	63	45	108
	FP	0	21	21		FP	10	10	20
Total		404	1022	1426	Total		670	734	1404

Procedimiento

Intervención tutorial en educación emocional

La implementación de estos programas se ha desarrollado en las horas de tutoría siguiendo el modelo de consulta colaborativa, el profesorado formado en educación emocional ha ejercido de facilitador de sus compañeros en cada etapa educativa. Los centros educativos han elegido a un coordinador/a en cada etapa educativa para la implementación de los programas entre miembros de los equipos directivos, del departamento de orientación o del personal de apoyo que han participado voluntariamente en el Plan de formación de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Estos coordinadores se coordinaron con los tutores en cada etapa educativa, y estos con el profesorado de etapa.

Compromiso con el diseño de programas de Educación Emocional contextualizados

Cada centro hace un diseño según sus posibilidades, contextualizando así los programas y planificando diferentes fases en la aplicación. Dependiendo del grado de sensibilización y motivación del profesorado y de las necesidades formativas, hay centros que han comenzado por aquellas etapas educativas en las que las variables eran más favorables (profesorado más sensibilizado, motivado y formado), estableciendo estrategias para ir paulatinamente integrando la innovación educativa en el resto del centro. Los más afortunados, comenzaron aplicando los programas en todas las etapas educativas. En estos casos, el elemento determinante fue la implicación y formación previa del equipo directivo y del personal de apoyo, además del profesorado ordinario. Algunos comenzaron un proceso de intervención con las familias, planificando actividades formativas desde las "Escuelas de padres" con el fin de sensibilizarlas sobre la importan-

cia y necesidad de las competencias emocionales, con la intención de que vayan colaborando con el profesorado en el proceso de implementación de la educación emocional.

Conclusiones

A partir de los datos analizados se pueden extraer las siguientes conclusiones.

- Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado.
- Relacionando las etapas educativas con las variables criterio, cabe destacar un impacto positivo del programa en el ajuste y bienestar emocional del alumnado en educación infantil, secundaria y bachillerato incidiendo en la dirección esperada en variables como depresión e hiperactividad, así como una influencia positiva en las habilidades interpersonales y sociales en variables como habilidades sociales, liderazgo y adaptabilidad. En cuanto a la actitud hacia el entorno escolar y familiar, se observa la influencia del programa en una menor actitud negativa hacia el colegio y menor estrés social en la etapa de educación primaria, y una mejora en la actitud hacia el profesorado en educación secundaria y bachillerato. No obstante, cabe resaltar las diferencias entre los centros evaluados atribuibles al clima de centro, motivación y habilidades de liderazgo de los profesionales participantes.
- En función del sexo, la diferencia más pronunciada se observa en educación primaria donde tanto en la muestra general como en algunos centros los alumnos del GE han aumentado su nivel de confianza, no existiendo diferencias en el caso de las alumnas. Destacamos también las diferencias en educación secundaria y bachillerato donde se han observado diferencias muy pronunciadas en el entrenamiento entre ambos sexos. Así, mientras el programa ha sido efectivo en la mejora del ajuste clínico de las alumnas, parece haberse producido un efecto contrario en los alumnos, los cuáles han aumentado su nivel de somatización, ansiedad o depresión. También sobre esta variable aparecen diferencias entre los centros.

Limitaciones y prospectiva

Antes de generalizar las conclusiones hemos de considerar algunas limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, nos referiremos a las características del GC seleccionado ya que su tamaño ha sido inferior al del GE, sobre todo cuando se han comparado las diferencias entre ambos grupos de forma general.

En segundo lugar, en la presente investigación solo se ha realizado una evaluación al finalizar la intervención. Es posible que el alumnado necesite mayor tiempo para consolidar y extender a su vida cotidiana las competencias emocionales aprendidas durante el desarrollo del programa. Sería interesante llevar a cabo un seguimiento a largo plazo de la muestra con el fin de observar si los resultados se mantienen o se ven mejorados con el paso del tiempo.

En tercer lugar, se han evaluado todo un conjunto de variables relacionadas con el ajuste psicosocial del alumnado utilizando tanto el informe de los/as tutores/as como el autoinforme, y no se ha incluido ninguna medida de habilidad de la inteligencia emocional o las competencias emocionales del alumnado. En este sentido, sería interesante para futuras investigaciones incluir este tipo de medidas que nos permiten constatar de forma directa si el programa de intervención ha sido efectivo para mejorar las competencias del alumnado del GE en comparación con el GC.

En cuarto lugar, se ha constatado la existencia de diferencias en cuanto a la efectividad de la intervención en función de la edad y el sexo, sobre todo a partir de los 12 años lo que nos sugiere la necesidad de explorar, en futuras intervenciones, qué estrategias serían más efectivas para el aprendizaje de competencias emocionales en cada sexo.

Por último, se han observado diferencias en la efectividad en función del centro entrenado que pueden atribuirse a variables como clima de centro, motivación y capacidad de liderazgo de los tutores y orientadores. Conviene analizar las razones por las cuales los resultados son efectivos en unos grupos y en otros no. Probablemente el “factor profesor”, su experiencia y su capacidad para transmitir entusiasmo sean factores relevantes, tal como se ha puesto de manifiesto en múltiples investigaciones. En este caso, la experiencia del profesorado en educación emocional era mínima. De hecho se trataba de las prácticas de un curso. Será interesante investigar si con profesorado experimentado se obtienen mejores resultados. En todo caso, para que la educación emocional sea efectiva requiere del cumplimiento de una serie de requisitos que convendrá ir especificando y difundiendo para sentar las bases de una educación más efectiva.

Bibliografía

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Callan Stoiber, K. (2011): Translating Knowledge of Social-Emotional Learning and Evidence-Based Practice Into Responsive School Innovations, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21:1, 46-55.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 63-93.
- Gettinger R, M., Stoiber, K. C., Goetz, D. y Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22, 41-54.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guelnder, B. y Merrell, K. (2011). Evaluation of a Social-Emotional Learning Program in Conjunction With the Exploratory Application of Performance Feedback Incorporating Motivational Interviewing Techniques, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21:1, 1-27.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A. y Morton, B. A. (2006). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-2005 follow-up survey (Report No. NCES 2007-307). Washington, DC: Government Printing Office.
- Muñoz de Morales, M. (2004a). Intervención psicopedagógica en Educación Emocional para la prevención del Estrés Psicosocial. En *Prevención de riesgos laborales en la enseñanza*. San Sebastián: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Muñoz de Morales, M. (2004b). La intervención psicopedagógica en educación emocional. *Boletín de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*, 20, 13-27.

Muñoz de Morales, M. (2005a). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. San Sebastián: Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco.

Muñoz de Morales, M. (2005b). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 115-136.

Muñoz de Morales, M. y Bisquerra R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad y Estrés*, 1, 2-3, 401- 412.

Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Revista EduPsykhé*, vol.12, nº 1, 3-21.

Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Sprague, J. R. y Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York, NY: Guilford Press.



PÒSTERS

PÓSTERS

LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO PROMOTOR DE INNOVACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

Torrijos Fincias, P.; Martín Izard, J.F.; Torrecilla Sánchez, E. M. y Rodríguez Conde, M.J
Departamento de Didáctica, Organización y métodos de Investigación
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca



Psicología positiva y bienestar

CONGRESO INTERNACIONAL de EDUCACIÓN EMOCIONAL
X Jornadas de educación emocional

4, 5 y 6 de abril del 2014
Paraninfo del Edificio Histórico de la Universidad de Barcelona



El diseño de programas de formación en competencias emocionales conlleva un proceso didáctico en el que los elementos sustanciales son: objetivos, contenidos o competencias, metodología, actividades y evaluación (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez 2001). El elemento dinamizador de todo este proceso, que permite la adaptación, ajuste y personalización de la actividad, es la evaluación (Stufflebeam, 2003; Pérez Juste, 2006).

Objetivos generales

- Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado.
- Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.

objetivos específicos:

- Favorecer el conocimiento de las propias emociones.
- Regular las emociones que pueden desencadenar conflictos no deseables.
- Prevenir situaciones de conflicto generadas por desequilibrio emocional.
- Promover actitudes positivas, automotivación y optimismo en el profesorado.
- Reconocer y gestionar las emociones de los alumnos, compañeros y familias.
- Favorecer relaciones interpersonales saludables.
- Generar estrategias de resolución de conflictos.

Contenidos

- Conciencia emocional
- Regulación y equilibrio emocional
- Automotivación
- Empatía y relaciones interpersonales
- Habilidades sociales y comunicación
- Análisis y gestión del conflicto
- Manejo de grupos

EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN FINAL O SUMATIVA	SEGUIMIENTO (6 Meses después)
<ul style="list-style-type: none">Cuestionarios de intereses y motivaciónPruebas objetivas (conocimientos previos)Casos prácticosTests : TMMS-24 (Extremera, Fernández-Berrocal, y Ramos, 2004), EMES-C (Caballo, 1987), CDE-A (Pérez Escoda et al. 2010).	<ul style="list-style-type: none">DiariosPortafoliosRegistros observacionalesCasos prácticos (role playing)	<ul style="list-style-type: none">Cuestionarios de satisfacciónPruebas objetivas (conocimientos adquiridos)Casos prácticosTests : TMMS-24 (Extremera, Fernández Berrocal, y Ramos, 2004, EMES-C (Caballo, 1987), CDE-A (Pérez Escoda et al. 2010).	<ul style="list-style-type: none">CuestionariosEntrevistasGrupos de discusión

Metodología

Mediación didáctica (Feuerstein, 1990; Tebar, 2003):

- Intencionalidad compartida
- Aprendizaje significativo
- Aprendizajes transferibles, utilidad
- Consciencia del potencial de cambio
- Sentimiento de competencia ("ser capaz de...")

Actividades

- Dinámicas de grupo
- Juegos cooperativos
- Role playing y escenificaciones
- Rememoración, análisis y reconstrucción de situaciones vividas.
- Análisis de casos sobre texto y vídeo
- Debates

Desde nuestra experiencia en la aplicación de programas de formación (Proyecto Nacional I+D+i: Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN y Convivencia Escolar (EF-TALCO). Ref.: EDU2009-08753D) , hemos constatado que los resultados en los distintos momentos de evaluación son fundamentales y determinantes en el diseño del mismo). Aunque los objetivos y competencias estén previamente delimitados, el momento de trabajarlos, el nivel de profundización, la metodología empleada y las actividades concretas con la que pretendemos el desarrollo de esas competencias varía en función de los resultados que nos da la evaluación en sus diversas fases (Martín Izard, Torrijos y Torrecilla, 2012; Torrijos y Martín Izard, 2013).

Dado el carácter dinámico y de cambio permanente en las competencias emocionales, no podemos conformarnos con una evaluación inicial y final, sino que todo el proceso se debe ir ajustando a medida que se realiza la intervención, por lo que se hace imprescindible un planteamiento de evaluación formativa que permita estas adaptaciones utilizando las distintas técnicas que hemos reseñado (Pérez- González, 2008);

Álvarez González, M (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E, Martínez, F, y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.

Pérez- González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 523-546.

Pérez-Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. XIII, 34.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.

Stufflebeam, D.M. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D.L. Stufflebeam (Eds). *The International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer.

Tebar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador: Pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.

Torrijos, P y Martín Izard, J.F. Development and evaluation of emotional competences in secondary education teachers. Design of an applied research. In F. García Peñaño (Ed.) *Proceedings TEMM'13. First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* (pp.591-597). University of Salamanca

Martín Izard, J.F., Torrijos, P. y Torrecilla, E.M. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación del profesorado. En *La Educación como elemento de transformación social* (pp 499-507). Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid: Asociación Universitaria de

Reforzando el aprendizaje activo mediante un enfoque de educación emocional

Amparo Soler-Domínguez¹, Lucía Morales², E. Tortosa-Ausina¹, J.C. Matallín-Saez¹, E.P. Portales-Llop¹, J.M. Ramos-Mezquita¹

¹Universitat Jaume I (España)

² Dublin Institute of Technology (Irlanda)

amparo.soler@uji.es, lucia.morales@dit.ie, tortosa@uji.es, matallin@uji.es, eportale@uji.es, ramosj@uji.es

Motivación:

-**Aprendizaje activo y constructivista:** el estudiante es un activo constructor del conocimiento [Cannon & Newble (2000), Struyven et al. (2006), Wilson & Fowler (2005), Baeten et al. (2010), entre otros autores]



-**Paradigma pedagógico:** estudiante versus profesor



-**Influencia de aspectos emocionales** en el desarrollo intelectual y en el proceso de aprendizaje.

-La **educación emocional** sirve de apoyo a los docentes en el desarrollo de competencias emocionales. Tiene un impacto en la conducta, en el comportamiento así como en las reacciones de la comunidad educativa.

Objetivo general:

-Mejorar la metodología mediante el uso de recursos de aprendizaje social y emocional; dichos recursos son capaces de dinamizar el proceso y hacerlo más eficaz, así como consolidar los beneficios de un aprendizaje activo y permanente ("lifelong learning").

Objetivos específicos:

- Fomentar la confianza del estudiante
- Generar sentimientos positivos y bienestar
- Establecer vínculos formales e informales
- Potenciar la comunicación bidireccional
- Incrementar el nivel de satisfacción
- Mejorar la motivación e implicación en el proceso de aprendizaje, tanto de estudiantes como de profesores



Bibliografía:

- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, Longman.
- Baeten, M.; Kyndt, E.; Struyven, K. & Dochy, F. (2010), 'Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness', *Educational Research Review* 5(3), 243–260.
- Cannon, R. & Newble, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*. 4th ed. Kogan Page: London.
- Goleman, D. (2012), *Inteligencia emocional*, Ed. Kairós.
- Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, S. & Gielen, S. (2006), 'On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment', *Learning and Instruction* 16(4), 279–294.
- Wilson, K., & Fowler, J. (2005), 'Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87–101.

Metodologías de aprendizaje activo: Trabajo en equipo y Técnica puzzle [Aronson & Patnoe (1997)]

Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación premeditada en equipos reducidos • Se facilita una guía con objetivos y tareas • Sesiones de <i>feed-back</i> (tutorías) • Entrega de trabajo y exposición oral • La puntuación será para el equipo (o no...)
Técnica puzzle	<ul style="list-style-type: none"> • División espontánea en grupos reducidos • Se asignan objetivos y tareas • Cada estudiante será "experto" • Desarrollo de actividad bajo supervisión del profesor; quien monitoriza el desempeño • Cada alumno entrega actividad para puntuar

Recursos emocionales: 5 habilidades (Goleman, 1995)



- Autoconciencia:** autoconfianza, autovaloración, etc.
- Autorregulación:** autocontrol, confiabilidad, control, etc.
- Motivación:** compromiso, iniciativa, optimismo, etc.
- Empatía:** comprensión, servicio de orientación, etc.
- Sociabilidad:** liderazgo, comunicación, manejo conflictos, etc.

Potenciales resultados:

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora el rendimiento • Técnicas sencillas y fáciles de implementar • Permiten la combinación de otras técnicas • Versatilidad y efectividad en el proceso • Favorecen la reflexión y asimilación contenido
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere adecuación en la planificación y en los criterios de evaluación (rúbricas) • Esfuerzo en motivar y facilitar el aprendizaje • Dificultad para identificar nivel de conocimiento • Existe asimetría entre la participación activa del alumnado, dificultad para evaluar justamente

Conclusión y reflexión final:

Cognición y emociones van unidos en el aprendizaje activo. La educación emocional es clave para el éxito académico y profesional.

Si podemos aprovechar la oportunidad ¿por qué no intentarlo?

Agradecimientos: Universitat Jaume I de Castellón, a la Unitat de Suport Educatiu (USE) por el apoyo recibido en este proyecto de mejora educativa para Grupos de Innovación Educativa (GIE).

X Jornada de Educación Emocional

4, 5 y 6 de abril de 2014



El impacto de las redes de apoyo en el bienestar

Una propuesta de análisis

La importancia de las relaciones interpersonales

Los **efectos beneficiosos** de las relaciones interpersonales en el **bienestar** son múltiples: influencia en el autoconcepto y los sentimientos de valía personal, afrontamiento de problemas cotidianos y crisis, movilización de recursos informativos y económicos, desempeño social, mejor ajuste psicológico, adopción de estilos de vida saludable, etc.

El bienestar subjetivo depende de la percepción del apoyo social

El **apoyo social** es una variable fundamental del **bienestar subjetivo** y ha sido considerado fundamentalmente desde: a) los modelos de efectos directos o principales, y b) los modelos de efectos protectores o amortiguadores.

Valorar la percepción del apoyo social busca reconocer el carácter subjetivo que implica la construcción de la realidad y las vivencias personales. Los patrones relacionales que surgen del nivel macro (**comunidad**), medio (**red social**) e íntimo (**relaciones de confianza**) contribuyen de distinta manera al bienestar de cada persona.

Las relaciones tejen espacios sociales

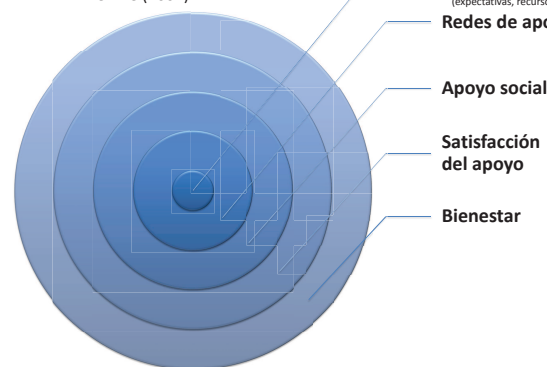
Las redes personales son un **reflejo de las relaciones humanas** y los vínculos que se establecen. El **apoyo no fluye** en el vacío, si no **en las redes**, a través de relaciones. Las relaciones pueden ser formales, institucionales, informales, pasajeras, consumadas, en proceso, unidireccionales o mutuas, superficiales o profundas, conscientes o inconscientes....

El Análisis de Redes Personales (ARS): de la visión atributiva a la relacional

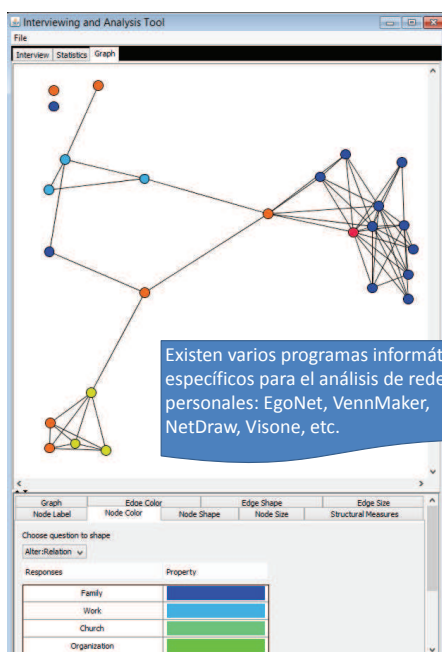
El ARS es un **enfoque teórico-conceptual multidisciplinar** que ha desarrollado un **marco metodológico e instrumental** propio para la identificación y análisis de las redes sociales y personales. Las redes permiten unir y vincular los **macro** factores estructurales, con los **micro** (decisiones individuales...) y con los procesos **meso** (sociales, grupales, comunitarios).

Constituye una **herramienta diagnóstica y de intervención** de carácter sistémico y complejo en múltiples ámbitos: educación, política científica, desarrollo comunitario, mediación, coaching, apoyo social...

Modelo del Comboi de las Relaciones Sociales.
Adaptación de Antonucci, Akiyama, y
Merline (2001)



"El concepto de *apoyo social percibido* se refiere a la valoración que una persona hace sobre su red social y los recursos que fluyen desde ella, lo que implica destacar el grado de satisfacción que obtiene del apoyo disponible" (García, 1997)



Existen varios programas informáticos específicos para el análisis de redes personales: EgoNet, VennMaker, NetDraw, Visone, etc.

Las Teorías trasladan el foco de análisis de las variables individuales, a los vínculos que tejen el espacio vital.

Tª Vínculos débiles (Granovetter, 1973),
Tª Recursos sociales (Lin, 1999), Tª
Agujeros estructurales (Burt, 1992).

Teorías relevantes de este enfoque

¿Quién soy?



Énfasis en los vínculos

Han sido diversas las orientaciones desde las cuales se ha abordado el análisis del apoyo social:

- investigaciones orientadas al proceso**, que detectan elementos de apoyo en las micro-transacciones sociales;
- investigaciones acerca de la percepción subjetiva global de recibir apoyo** y su relación con características de personalidad;
- investigaciones acerca del apoyo social como factor protector** contra situaciones estresantes (Brown, Andrews, Adler y Bridge, 1986);
- investigaciones acerca de la relación entre aspectos estructurales de la red social y la percepción del apoyo** e;
- investigaciones orientadas a la intervención** (Sacchi y de Minzi, 2002: 128).

Sánchez, A.; Sandín, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, pp. 177-190.

Sandín, M.P.; Pavón, M.A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. En Wiater, W.; Manschke, D. (eds.), *Tolerance and Education in a multicultural society* (pp. 125-140). Frankfurt: Peter Lang.

LA MÚSICA EN PRIMARIA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Salvador Oriola (salvaoriola@ub.edu), Gemma Filella (UDL), Josep Gustems (UB)



*Para escanear los códigos QR con el móvil hace falta tener conexión a Internet y una aplicación para la lectura de este tipo de códigos. En Internet encontrarán un sinfín de aplicaciones gratuitas para descargar como por ejemplo NeoReader, QR Droid, QR Code Reader...

EVALUACIÓN Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

S. C. Benito-Moreno, M. J. Cejudo Prado, J. C. Pérez-González (2014)
Laboratorio de Educación Emocional EDUEMO. Dpto. MIDE II. FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNED
www.eduemo.com / jcperez@edu.uned.es



Objetivo

- Potenciar el **desarrollo de las competencias socioemocionales** de los alumnos/as.
- Mejorar el clima de convivencia del centro.
 - Aportar evidencia empírica sobre la modificabilidad de la Inteligencia Emocional – Rasgo.

Introducción

- La Educación Emocional constituye un ventajosa herramienta para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional (Pérez-González y Pena, 2011).

Marco Teórico

- **Modelo de la IE-rasgo** o "autoeficacia emocional rasgo" (Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010), que haría referencia a disposiciones de personalidad o tendencias de comportamiento

Procedimiento Elaboración

- Elaboración de dos programas de Educación Emocional cuyos contenidos fundamentales son la **autorreflexión**, la **comprensión emocional**, la **empatía** y la regulación de las emociones.
- Cada uno de los programas consta de una serie de **sesiones** que incluyen una **ficha técnica** donde se recogen los **objetivos**, la **descripción** y **desarrollo** de la actividad; también especifican los **materiales** que se requieren, el **tiempo** estimado de duración y la forma de distribución grupal para su implementación.

Procedimiento Evaluación

- Selección de instrumentos de evaluación pertinentes que nos permitan registrar posibles cambios atribuibles a la aplicación de los programas.

PRETEST

- TEIQue-CSF
- TEIQue-ASF
- TAMAI
- SOCIOMÉTRICO
- BASC
- STEU-ASF
- MSCIEIT

EVALUACIÓN PROCESUAL

- EEIPESE
- Cuestionario de cada sesión (alumnos y aplicadores)
- Cuestionario global del programa

POSTEST

- TEIQue-CSF
- TEIQue-ASF
- TAMAI
- SOCIOMÉTRICO
- BASC
- STEU-ASF
- MSCIEIT

* Las pruebas que se mencionan suponen el conjunto total de las aplicadas para la evaluación de los dos programas.

Programa V.E.R.A. ¡Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender! (Ed. Primaria)

7 Sesiones con alumnos

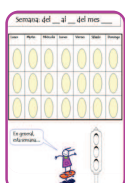
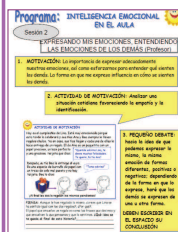
- En base a un **cuadernillo de actividades** (versión profes y alumnos)
- **Contenidos:**
 - Sesión 1: Toma de contacto
 - Sesión 2: Expresión emocional
 - Sesión 3: Percepción de emociones
 - Sesión 4: Regulación emocional
 - Sesión 5: Baja impulsividad
 - Sesión 6: Relaciones con iguales
 - Sesión 7: Automotivación

Rincón de la Paz

- Actividad transversal en el aula
- Expresión de Emociones y Regulación
- Abarca tiempo de permanencia en el aula
- Implica al resto de alumnos y a los docentes.

Agenda Emocional

- Pequeño diario para casa
- Reconocimiento y Expresión Emocional
- Implica a los padres
- Se revisa en las sesiones de trabajo.



Programa DULCINEA (Ed. Secundaria)

CONTENIDO DEL DVD

MATERIAL PARA EL PROFESORADO

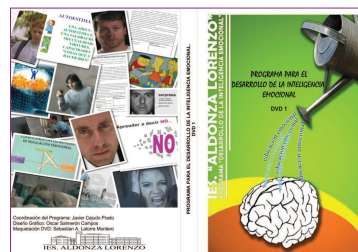
Autoregulación de las emociones en el aula.pdf
Cómo educar las emociones. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. FORME PAROS.pdf
Docentes emocionalmente inteligentes.pdf
Educar las emociones.pdf
Introducción. Material para la formación del profesorado.pdf
La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. PDF
La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela.pdf
La inteligencia emocional desde el modelo de capacidad de Mayer y Salovey.pdf
La inteligencia emocional. Métodos de evaluación en el aula.pdf
La medida de la inteligencia emocional rasgo. PDF
Principales modelos de la inteligencia emocional.pdf
Propuesta de evaluación de programas de educación socioemocional.pdf

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Sesión 1 Introducción
Sesión 2 Conocimiento y comprensión
Sesión 3 Percepción
Sesión 4 Autoestima
Sesión 5 Automotivación
Sesión 6 Diario emocional
Sesión 7 Optimismo rasgo
Sesiones 8 y 9 Felicidad rasgo
Sesiones 10 y 11 HRS: alumnos
Sesiones 12 y 13 Asertividad
Sesiones 14 y 15 Regulación emocional I
Sesiones 16 y 17 Regulación emocional II

17 Sesiones con alumnos

- **Contenidos:**
 - Adaptabilidad.
 - Asertividad.
 - Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás.
 - Expresión emocional.
 - Gestión emocional de los demás.
 - Regulación emocional.
 - Baja impulsividad.
 - Habilidades de relación.
 - Autoestima.
 - Automotivación.
 - Competencia social.
 - Manejo del estrés.
 - Empatía rasgo.
 - Felicidad rasgo.
 - Optimismo rasgo.



AGRADECIMIENTOS:
IES Aldonanza Lorenzo
(Toledo)
CC. Ntra. Sra. del Sagrado Corazón (Madrid)

► Los datos obtenidos de las evaluaciones se encuentran actualmente en proceso de análisis (Enero – 2014).

Fent camí cap a una Educació Física Emocional

Rosa Miralles Pascual
rmirall2@xtec.cat

Educació
Física

Educació
Emocional

EDUCACIÓ
FÍSICA
EMOCIONAL

Decàleg per una educació física emocional

- Introduir l'educació emocional com a competència bàsica i transversal en l'educació física.
- Realitzar activitats de consciència emocional des de ben petits i en totes les sessions d'educació física, verbalitzar com ens sentim en diferents situacions motrius i adquirir vocabulari emocional.
 - Mostrar i permetre estratègies de gestió emocional.
 - Presentar situacions motrius diverses.
- Assegurar-nos que les situacions que es presenten, sobretot a l'inici i al final de les sessions, aporten emocions positives als alumnes.
 - Augmentar el nombre de jocs de cooperació.
 - Introduir la competició de forma progressiva.
- No educar en la frustració constant, sinó per ser feliç.
 - Relativitzar el fet de guanyar i perdre.
- Valorar qualsevol progrés dels alumnes, per petit que sigui.

EI TREBALL DE LES EMOCIONS EN ANGLÈS A E.I. P-5

Montserrat Terés Domingo i Meritxell Cid Farré

montse.teres@fje.edu

Jesuïtes Lleida.Col·legi Claver –Raimat

meritxell.cid@fje.edu



Introducció

Avui dia en una societat canviant i multicultural i amb l'ús de les noves tecnologies, poder comunicar-se en diverses llengües és força important, principalment en anglès. L'aprenentatge de llengües afavoreix la possibilitat d'apropar-se a altres cultures i implícitament introduïm conceptes de respecte i tolerància.

El currículum d'Educació Infantil ja contempla l'aprenentatge de l'anglès des dels 3 anys amb una hora setmanal.

Al Col·legi Claver s'hi dediquen dues hores setmanals, una hora amb la mestra especialista d'anglès i l'altra amb les mestres de psicomotricitat. Sempre pretenem que aprenguin en situacions reals i significatives.

Les emocions estan relacionades amb els moments i activitats que els infants desenvolupen, independentment de la llengua que parlin.

Per això si ja identifica, coneix, expressa les emocions en la seva llengua mare. Amb el treball de les emocions en anglès a P-5, els alumnes aprendran amb unes flash cards, mascotes, jocs i cançons a expressar –les verbalment en anglès.

Objectius

- Exposar una breu fonamentació teòrica referent a les diferents metodologies d'aprenentatge de l'anglès a l'Educació Infantil.
- Incidir en alguns factors que influeixen en l'aprenentatge de l'anglès a Educació Infantil.
- Exposar alguns dels recursos que s'utilitzen a Educació Infantil per treballar les emocions en anglès.
- Exposar activitats d'habilitat oral per treballar les emocions en anglès.

Alguns mètodes destacats per aprendre l'anglès a Edu. Infantil	Característica principal
Total Physical Response. James Asher	Respondre a ordres: "sit down", "stand up", "touch your friend"
Community Language Learning. Charles A. Currant	S'aprèn amb els companys del grup classe, el professor actua com a assessor del grup fomentant la seguretat i confiança i s'usa la llengua mare de l'alumne per anar introduint l'anglès
Suggestopedia. Georgi Lozanov	Activitat de relaxació amb música de fons, es realitzen exercicis de relaxació corporal i mental. S'utilitzen imatges relacionades amb el vocabulari treballat
The Silent Way. Caleb Gattegno	A base de gestos i ajudes visuals, sobretot utilitza unes regletes de colors i diferents tamanyes per representar tota classe d'objectes i conceptes per estimular i guiar a l'alumne en les seves intervencions.

Mètode

Els alumnes de P-5 a l'hora setmanal de psicomotricitat en anglès, aprenen a expressar-se en anglès per mitjà del moviment. Adquireixen vocabulari dels diferents materials, les accions i exercicis psicomotrius.

En començar la sessió tant a psicomotricitat com a l'hora d'anglès treballem les emocions amb l'ajuda de flashcards i mascotes. Adquirint un vocabulari emocional en anglès. Durant la jornada escolar l'anglès també es treballa amb rutines, quan anem pel passadís fent fila, demanant el berenar.

Happy Circle



Treballant les emocions en anglès
a psicomotricitat
i a la classe d'anglès setmanal.

Recursos

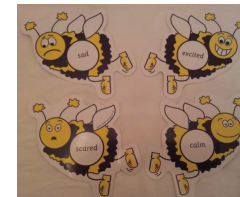
A continuació exposem gràficament recursos materials que s'utilitzen a les classes de psicomotricitat i anglès per al treball de les emocions en anglès.



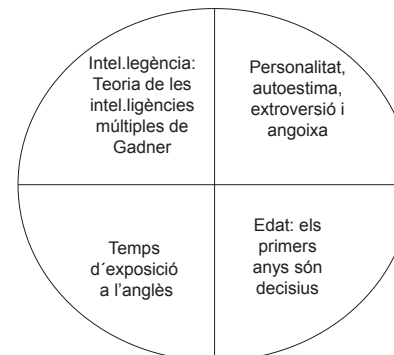
Cheeky Monnkey and Patch.
Les mascotes de l'Editorial Mcmillan que s'utilitzen



"The faces"
i
"The bees"



Factors que influeixen en l'aprenentatge d'una nova llengua



Conclusions

-Els nens aprenen el nom de les emocions en anglès.



-Reconeixen emocions a través de les mascotes.



-El diàleg amb les mascotes sobre com es senten porta a una empatia vers els altres.



Bibliografia

1. http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000366.pdf .Consulta 8 Gener2014
2. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/10moya.pdf>. Consulta 8 Gener2014
3. http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000366.pdf. Consulta 10 Gener 2014

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL MARCO DE UN PLAN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN GIPUZKOA

Dra. Maite Muñoz de Morales / Dr. Rafael Bisquerra
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad del País Vasco / Universidad de Barcelona
e-mail: maite.munozdemorales@ehu.es



CONTEXTUALIZACIÓN

Departamento para la Innovación y la Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa

PROYECTO
Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente

- ÁREAS**
- Sistema educativo
 - Organizacional/Empresarial
 - Socio-comunitario
 - Familiar

PARTICIPANTES

- La muestra de alumnado es de 1426 sujetos. Se distribuyen en cinco centros entre las etapas educativas con un rango de edad entre 3 y 18 años. La distribución por sexo es equilibrada.

Etapas	GRUPO			SEXO		
	Grupo control	Grupo experimental	Total	Hombre	Mujer	Total
Infantil	54	362	416	186	214	400
Primaria	143	312	455	216	237	453
ESO	207	218	425	195	228	423
Bachillerato	0	109	109	63	45	108
FP	0	21	21	10	10	20
Total	404	1022	1426	670	734	1404

INSTRUMENTOS

- **BASC:** Evaluar aspectos adaptativos y clínicos. Permite observar la efectividad de los programas en función de la edad.
- **CPDE (ad hoc):** Amplio abanico de constructos relacionados con la IE que nos permite realizar un estudio exploratorio y perfilar una tipología de alumnado en relación con la efectividad o no del programa de intervención.

	EDAD-ETAPA	PRUEBAS TUTORES	PRUEBAS ALUMNADO
	3-6 (infantil)	T1 (BASC)	
BASC	6-12 (primaria)	T2 (BASC)	S2 (BASC)
	12-18 (ESO, Bachillerato, FP)	T3 (BASC)	S3 (BASC) CPDE

	CUESTIONARIOS	ÍTEMS	CONSTRUCTOS
	TMMS	1-24	Atención / Claridad / Reparación
BASC	BIG FIVE	25-35	Personalidad
	MH	36-40	Bienestar emocional
	SWLS	41-45	Satisfacción vital
	PANAS	46-65	Afecto positivo y negativo
CPDE	IRI	66-93	Índice de reactividad interpersonal
	MBI	94-115	Burnout
	QDE	116-117	Desarrollo emocional
	CECE	118-123	Conciencia emocional



RESULTADOS

Diferencias entre GC y GE (3-6 años)

	GC (N=26)		GE (N=286)		p
	Media (SD)		Media (SD)		
Adaptabilidad	1,96 (0,47)		2,14 (0,47)		.674
Ansiedad	0,44 (0,42)		0,29 (0,34)		.181
Atipicidad	0,19 (0,29)		0,15 (0,22)		.505
Depresión	0,54 (0,36)		0,29 (0,30)		.014
Hiperactividad	0,95 (0,58)		0,52 (0,49)		.020
Habilidades sociales	1,27 (0,43)		1,41 (0,67)		.435
Problemas de atención	0,87 (0,67)		0,68 (0,34)		.909
Retraimiento	0,65 (0,49)		0,48 (0,45)		.684
Somatización	0,14 (0,18)		0,11 (0,20)		.487

Diferencias entre GC y GE (6-12 años)

	GC (N=73)		GE (N=299)		p
	Media (SD)		Media (SD)		
Adaptabilidad	1,92 (0,43)		2,07 (0,47)		.011
Agresividad	0,54 (0,42)		0,35 (0,38)		.085
Ansiedad	0,50 (0,38)		0,46 (0,38)		.722
Atipicidad	0,19 (0,22)		0,12 (0,18)		.934
Depresión	0,30 (0,33)		0,21 (0,27)		.470
Habilidades de estudio	1,51 (0,54)		1,69 (0,62)		.039
Hiperactividad	0,52 (0,48)		0,44 (0,47)		.571
Habilidades sociales	1,19 (0,47)		1,62 (0,59)		.0001
Liderazgo	1,22 (0,46)		1,29 (0,53)		.038
Problemas aprendizaje	0,64 (0,57)		0,57 (0,57)		.623
Problemas atención	0,91 (0,57)		0,85 (0,64)		.976
Problemas conducta	0,21 (0,24)		0,12 (0,20)		.859
Retraimiento	0,46 (0,38)		0,44 (0,42)		.999
Somatización	0,25 (0,37)		0,13 (0,26)		.044

Diferencias entre GC y GE (12-18 años)

	GC (N=110)		GE (N=260)		p
	Media (SD)		Media (SD)		
Agresividad	0,46 (0,55)		0,40 (0,46)		.165
Ansiedad	0,69 (0,49)		0,75 (0,41)		.593
Atipicidad	0,20 (0,29)		0,16 (0,27)		.469
Depresión	0,22 (0,27)		0,23 (0,30)		.592
Habilidades de estudio	1,39 (0,67)		1,35 (0,70)		.494
Hiperactividad	0,51 (0,56)		0,47 (0,49)		.844
Habilidades sociales	1,54 (0,64)		1,32 (0,61)		.016
Liderazgo	1,28 (0,56)		1,09 (0,60)		.023
Problemas aprendizaje	0,77 (0,63)		0,73 (0,63)		.745
Problemas atención	0,86 (0,74)		0,92 (0,71)		.591
Problemas conducta	0,14 (0,26)		0,17 (0,30)		.282
Retraimiento	0,47 (0,41)		0,53 (0,46)		.154
Somatización	0,11 (0,21)		0,15 (0,32)		.284

CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas, aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado.
- Relacionando etapas educativas con variables criterios, cabe destacar:
 - Impacto positivo del programa en el ajuste y bienestar emocional del alumnado en todas las etapas educativas (habilidades sociales, liderazgo y adaptabilidad).
 - Diferencias por etapas educativas: Se observa la influencia del programa en una menor actitud negativa hacia el colegio y menor estrés social en educación primaria, y una mejora en la actitud hacia el profesorado en secundaria y en bachillerato.
- Cabe resaltar las diferencias entre los centros evaluados atribuibles al clima de centro, motivación y habilidades de liderazgo del profesorado participante.
- En función del sexo, la diferencia más pronunciada se observa en educación primaria donde ha aumentado el nivel de confianza de los alumnos del GE, no existiendo diferencias en el caso de las alumnas. En educación secundaria y bachillerato se han observado diferencias muy pronunciadas entre ambos sexos. El programa ha sido efectivo en la mejora del ajuste clínico de las alumnas, sin embargo ha producido el efecto contrario en los alumnos, aumentando su nivel de somatización, ansiedad o depresión. Sobre esta variable aparecen diferencias entre los centros.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

- Al generalizar las conclusiones hemos de considerar la diferencia de tamaño entre el GC (404) y el GE (1.022), sobre todo al comparar las diferencias entre ambos grupos de forma general.
- En la presente investigación solo se ha realizado una evaluación al finalizar la intervención. Sería interesante hacer un seguimiento a largo plazo de la muestra con el fin de observar si los resultados se mantienen o se ven mejorados con el paso del tiempo.
- Sería interesante en futuras investigaciones incluir medidas de habilidad de las competencias emocionales del alumnado, además de la evaluación de variables relacionadas con el ajuste psicosocial, que nos permitan constatar de forma directa si el programa ha sido efectivo.
- Dado que se han observado diferencias en la efectividad de la intervención en función de la edad y el sexo a partir de los 12 años, sería interesante explorar en futuras intervenciones las estrategias más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales en cada sexo.
- Se han observado diferencias en función del centro entrenado atribuibles a variables como clima de centro, motivación y capacidad de liderazgo de tutores y orientadores. Sería interesante investigar variables intervinientes en relación con el profesorado experimentado y su capacidad de transmitir entusiasmo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (Coord.). (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Praxis.
Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 63-93.
Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
Bisquerra, R. (Coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
Bisquerra, R. (Coord.). (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE.

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. Nueva York: Basic Books.
Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 115-136.
Muñoz de Morales, M., y Bisquerra R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad y Estrés*, 1, 2-3, 401-412.
Muñoz de Morales, M. y Bisquerra R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Revista EduPsykhé*, vol.12, nº 1, 3-21.



MAX IN LOVE

Procés per a l'elaboració d'un programa municipal d'educació afectiva i sexual

Anna Soldevila (1), Luisa Conejos (2), Marta Capdevila (2) i Antonio Gómez (3)
Universitat de Lleida (1)/ Ajuntament de Lleida (2)/ Aula Municipal de Teatre Lleida(3).
Correspondència: promociosalut@paeria.cat http://benestarsocial.paeria.cat



NECESSITAT DETECTADA

A través de les diverses comissions municipals de coordinació amb professionals del món de l'educació i la salut es detecta la necessitat de programes educatius universals en l'àmbit de l'educació efectiva i sexual. Es complia amb l'antecedent reeixit del programa de promoció de la salut "Max a escena".

OBJECTIU

Afavorir la reflexió i la presa de consciència envers l'afectivitat i la sexualitat mitjançant la creació d'espais de debat i d'aprenentatge suficientment engrescadors pels adolescents

IDEA

Disseny d'un programa d'afectivitat i sexualitat per a joves amb una guia didàctica que acompanyi una obra de teatre

EQUIP DE TREBALL

- Tècniques Promoció Salut Ajuntament
- Professora Universitat
- Director i professorat Aula Municipal Teatre
- Sexòloga
- Tècniques Polítiques d'Igualtat Ajuntament
- Educadors socials Regidoria de Joventut
- Infermeres programa Salut i Escola
- Professionals del Departament d'Ensenyament de la Generalitat

PROCÉS DE TREBALL

Artístic
Guió obra teatral i posada en escena
Aula Municipal teatre de Lleida

Didàctic
Disseny, recerca i guia didàctica
Universitat Lleida

Gestió projecte i coordinació
Ajuntament de Lleida

RESULTAT

MAX IN LOVE
OBRA TEATRAL
GUIA DIDÀCTICA
TALLERS EDUCATIU



RECERCA PRÈVIA

1. Recerca bibliogràfica
2. Grups de discussió formats per 8 o 10 joves entre 14 i 16 anys (a l'atzar). Es realitzen tres grups amb joves d'instituts (un de nois/ un de noies i un de mixt). També 1 grup mixt de joves procedents d'altres cultures i un grup de mares adolescents. Dinamitzats per l'equip de treball. La investigadora n'és observadora participant.
3. Worldcafé per buidat de grups de discussió

QÜESTIONS A RESOLDRE

Com s'ha treballat el tema fins ara?
Què saben els joves de sexualitat?
Què volen saber?
Amb qui ho parlen?
Qui els assessora?
Què opinen?
Com ho viuen?
Com es senten?
Què necessiten?

ENFOCAMENT DE FONS

S'opta per enfocar l'educació afectiva i sexual des d'una perspectiva bio-psico-social i educativa. Partint de la premissa que la sexualitat afecta totes les dimensions de la persona, es decideix prestar atenció tant a aspectes biològics i emocionals com als socials i ètics. S'estructura el programa en quatre mòduls

Cos a cos	Educació emocional
Cultura i societat	Codi personal



REFERÈNCIES

- Alatble, Ch. (2011) *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Ed. Octaedro. Andalucía.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Barcelona: Editorial Desclee de Brouwer.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Coleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güell, M.; Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo, programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Bercoval, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Paidós.
- Marina, J.A y López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Madrid: Anagrama.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional*. Barcelona: La Magrana.
- Soldevila, A. (2009). *Emocionarte. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.

CONCLUSIONS

Es concep l'educació afectiva i sexual des d'una perspectiva bio-psico-social i educativa. Inclou el marc teòric de l'educació emocional en el seu plantejament i intervenció.

Cada mòdul es treballarà en una doble dimensió: intrapersonal i interpersonal.

El programa s'estructura en quatre mòduls: a) cos a cos; b) educació emocional; c) cultura i societat i d) codi personal.

L'obra de teatre, feta per joves per als joves, és el motor del treball educatiu posterior amb l'acompanyament de la guia educativa.

Els tallers educatius són un reforç final de la feina que fa prèviament l'educador/a amb els joves.



LA PAERIA



Ajuntament de Lleida



Cristina Olmedo
cristina@savecomm.net
Gemma Mora
gemma.mora@savecomm.net

Centre Educatiu:
El Carme Vedruna - Manlleu

Programa d'Ensenyament i Aprenentatge Feliç

PEAF

OBJECTIUS

Facilitar eines per a conèixer el seu procés d'aprenentatge. **01**

Proposar noves activitats per educar les emocions. **02**

Estimular la capacitat de cada nen/a com a únic i especial, contribuint així a la seva creativitat. **03**

Afavorir el creixement personal per aconseguir la màxima felicitat. **04**

QUÈ ÉS?

És un programa integral basat en un treball psicomotriu i cognitiu-emocional. Mitjançant una metodologia activa que parteix d'una pràctica vivencial i tenint en compte el ritme de cada nen/a s'aconsegueix el seu equilibri i la màxima felicitat.

DURADA

PEAF té una durada de

4

cursos

A QUI ES DIRIGEIX?

P-3

P-4

P-5

1r

A alumnes d'Educació Infantil i Primer de Primària de l'escola ordinària.

★ La continuïtat del programa podria ampliar-se fins a 6è de Primària.

METODOLOGIA

Grup classe

1a + **2a**
hora hora

Petit grup

Sessions de reforç/ampliació en funció de les necessitats del nen/a.

Va dirigit al moviment i a les emocions, atenent les necessitats del nen/a de viure i relacionar-se amb els propis sentiments i amb els dels altres.

Proporciona estratègies per afavorir un desenvolupament intrapersonal i interpersonal. Ajuda a estimular els aprenentatges de continguts curriculars.

**Educació
Psicomotriu**

CONTINGUTS

Corresponents a les àrees d'aprenentatge:

Descoberta d'un mateix i dels altres
Descoberta de l'entorn
Comunicació i llenguatges

AVALUACIÓ

Procés continu

Observació directa i sistemàtica dels aprenentatges
Anotacions
Graells amb ítems generals

CONCLUSIONS

Les habilitats i les estratègies que ofereix el PEAF faciliten obtenir un millor resultat acadèmic, ajuden a que el nen/a sigui més feliç i així, tingui més possibilitats d'aconseguir l'èxit personal i escolar.

**Aprenentatge
Cognitiu
Emocional**



ESPAI FELIÇ

Espai versàtil que engloba dues aules on es desenvolupen les sessions.

"Mira-te'l, escolta'l i acompanya'l...descobreix com compartir la felicitat"

Desarrollo de la Educación emocional en Maria Reina Eskola

Jon Berastegi y María Angeles de la Caba. Profesores de la Universidad del País Vasco

Descripción general de la investigación

Esta investigación se centró en una intervención global, concretamente en una intervención por programas con diferentes destinatarios, el alumnado y, las madres y padres del Centro Educativo María Reina. La intervención por programas y su correspondiente evaluación, enmarcó esta investigación dentro de una investigación evaluativa.

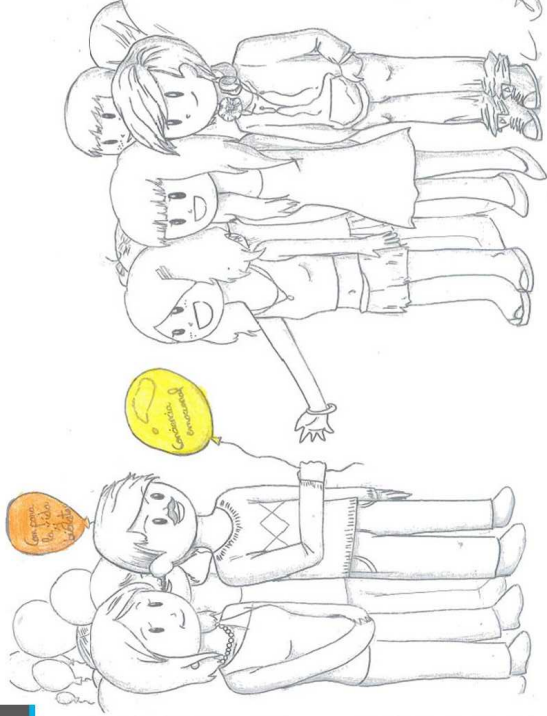
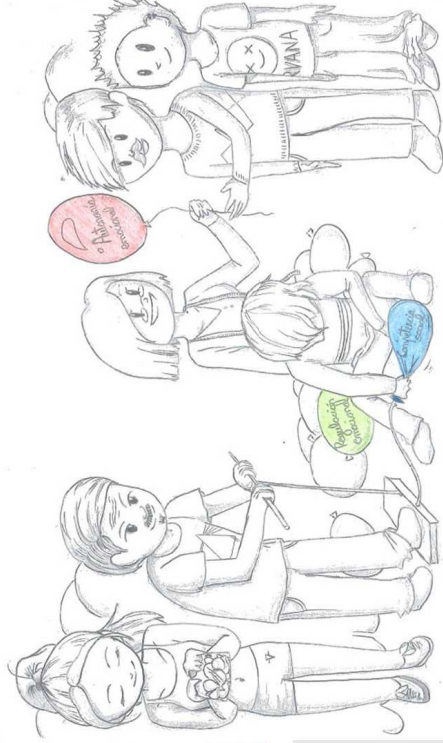
Objetivos

Diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional para el alumnado y sus familias.
Integrar un programa de educación emocional en el marco de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

Hipótesis

- Hipótesis 1: programa del alumnado. Esperábamos que, en comparación con el grupo control, el alumnado participante en el programa de educación emocional experimentaría: 1) una mejora de su competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, 2) efectos beneficiosos en la mejora del clima social de aula, 3) una disminución en la frecuencia de situaciones de maltrato e intimidación.
- Hipótesis 2: programa de las madres y padres. Cabía esperar que mediante aplicación del programa las madres y padres participantes en el programa de educación emocional experimentasen: 1) una mejora de su competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, con mayor incidencia en las competencias intrapersonales, 2) un aumento en el nivel de conciencia sobre la necesidad de desarrollar la educación emocional en la familia.

Programas de intervención



Método

- El diseño escogido en esta investigación educativa ha sido el diseño cuasi-experimental, pretest-posttest, Teniendo en cuenta que esta investigación consiste en diseñar, implementar y evaluar la eficacia de dos programas de educación emocional, seleccionamos un modelo de evaluación no centrado exclusivamente en el producto, sino también en el contexto, en la entrada y en el proceso: el modelo CIPP.



Contexto



Análisis del entorno, análisis de necesidades y diagnóstico de problemas y obstáculos

Entrada



Recursos humanos y materiales, estrategias de intervención y posibles obstáculos.

Proceso



Aplicación de los programas, reflexión y evaluación del programa y recogida de datos.

Producto



Aplicación de diferentes criterios: impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad



AUTOCONOCIMIENTO Y EMPATÍA COMO COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha, Chile
agallardo@upla.cl

OBJETIVOS

- Promover el reconocimiento y autorregulación de sus emociones.
- Tomar conciencia de los elementos afectivos en sus interacciones.
- Reconocer factores personales e interpersonales que afectan su bienestar.



PROCEDIMIENTO

Se elabora un programa para trabajar habilidades de manera secuencial. Se plantea que las habilidades más personales de conocimiento, regulación y autogestión deben trabajarse primero para servir de base para las más sociales, esto es, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

Por esto se propone el trabajo del conocimiento emocional en primer lugar, seguido de la regulación emocional, la autogestión, las competencias sociales y, por último, habilidades para la vida y el bienestar.

La modalidad de trabajo considera actividades de tipo individual y en grupo, buscando un trabajo cooperativo por parte de los alumnos, enfatizando la participación activa del estudiante en el proceso.



POBLACIÓN

Estudiantes de 1° año de Pedagogía que cursan el Taller de Desarrollo Personal.

CONTENIDOS

- Pensamiento, Emoción, Conducta.
- Autoconocimiento y Autoestima.
- Autorregulación emocional.
- Relaciones interpersonales.
- Comunicación no verbal.
- Empatía.
- Motivación.
- Estrés.



EVALUACIÓN

- Pauta de evaluación semanal de la Bitácora.
- Pauta para Foro

En este espacio les invito a reflexionar y compartir sus impresiones con sus compañeros(as)
✶ Nadie consigue huir de su corazón. Por eso es mejor escuchar lo que dice. Para que jamás venga un golpe que no esperas. (Paulo Coelho)
¿Qué puedo decir respecto a esta idea? ¿En qué sentido tiene que ver conmigo?
Recuerden no sólo colocar su opinión, sino también responder a por lo menos dos de sus compañeros.(as).

Pauta para Guía con opiniones

IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Descripción de una actividad relacionada con este aspecto (5 líneas mínimo)

Comentario o reflexión, considerando logros, aprendizajes, obstáculos, etc. (10 líneas mínimo)



RESULTADOS

- Se perciben avances en el autoconocimiento emocional: "saber por qué te suceden algún sentimiento o emoción, ya es un paso enorme", "me sirvió para aprender a mirar ciertas emociones con otro punto de vista"
- Hay un incremento en el nivel de conciencia emocional: "me implicó abrirme un poco más de mente y entrar a un mundo nuevo que son las emociones", "no había caído en la cuenta que podemos albergar muchas emociones"
- Toma de conciencia en relación a la empatía: "tengo que aprender a ponerme en el lugar de las emociones del otro, para así comprender los pensamientos y opiniones de la otra persona"
- Aportes hacia el bienestar: "creo que he sido más feliz desde que aprendí a escuchar mi corazón", "a través de comprender mis emociones poder equilibrar mi vida"
- Persisten dificultades: "aún no logro comprender mis emociones, son un mundo demasiado grande y complejo para ser interpretado", "uno se deja llevar por las emociones fuertes y no piensa en absolutamente nada"
- Se visualiza la necesidad de trabajar estas competencias: "sería bueno intentar incluir esto en la formación desde los colegios", "los profesores muy pocos lo enseñan"
- Se entienden sus implicancias para el quehacer docente: "como educador debo dar el ejemplo y mostrar el lado positivo de las cosas", "yo pienso que esto me ayudará a desarrollarme mejor en mi futuro como docente"

CONCLUSIONES

- Se revelan dificultades en la incorporación de las competencias emocionales en la formación docente.
- Los logros obtenidos reflejan el incremento de capacidades, la percepción de cambios y el aumento de conciencia en relación a su bienestar.
- Se necesita profundizar en el conocimiento de las necesidades en el ámbito emocional de quienes ingresan a las carreras de Pedagogía.
- Surge como tarea el sistematizar un trabajo en torno a la inserción de competencias emocionales en la Educación Superior.



Els materials com elements generadors de creativitat

Emociona't Emociona'm



Cinta Forcadell Vericat

cinta.forcadell@urv.cat



ABSTRACT Disseny i elaboració d'uns productes a partir de materials diversos sense posar-hi límits amb el tamany, les característiques, els colors, les formes, les textures, els usos convencionals, naturals, orgànics, intangibles, reciclats,...

JUSTIFICACIÓ: Som capaços de deixar volar la imaginació i fluir a partir d'unes associacions i connexions personals?

OBJECTIUS:

- . Potenciar la creativitat.
- . Aprendre a FLUIR durant tot el procés i SER FELIÇ
- . Descobrir l'essència interior i potenciar l'autoestima
- . Transferir l'aprenentatge a educació infantil
- . Reforçar el coneixement grupal
- . Foment de l'afectivitat vers un mateix i les persones que ens envolten.

MÈTODE:

Aquest és un treball realitzat durant el 3er curs d'Educació Infantil. Es tracta de dissenyar i elaborar una granera, un banc autobiogràfic i un retrat col·lectiu a partir de diversos materials, sense posar-hi límits.

Aquest projecte demana tenir plena disponibilitat cognitiva i emotiva, és a dir, obrir la mirada i el pensament deixar que dins vostre flueixin sensacions, sentiments, idees, records i associacions

RESULTATS: La realització d'aquests elements ens permet comprovar que per a generar emocions a l'aula d'infantil, no és necessari comprar material, sinó, que a partir de material quotidià i reciclat, podem deixar anar la imaginació i la creativitat, tant nostra com dels infants i crear materials didàctics sobre les emocions. Hem après a treballar en grup i fomentar la cooperació entre tots. I sobretot, treure pensaments interns i idees íntimes emmascarades vers nosaltres mateixos.

CONCLUSIONS: Treballar sense consignes permet despertar les Intel·ligències múltiples de Gardner. Establir un vincle emocional amb allò que estàs fent dóna sentit a la vida. Explicant com et sents, els altres en comprenen i et fan d'espill per entendre't a tu mateix. En definitiva, prendre consciència d'allò que sentim i experimentar ens fa feliços.



Psicología Positiva y Bienestar: Virtudes y Fortalezas del Profesorado

JOSEP GUSTEMS CARNICER, LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ
Universitat de Barcelona (jgustems@ub.edu)

Objetivo:

Presentar las aportaciones empíricas y teóricas de la Psicología Positiva enfatizando su relación con la teoría moral aristotélica, y mostrando las implicaciones que de esta teoría se derivan para la educación y la formación del profesorado

Teoría Moral: Aristóteles

SABIDURÍA PRÁCTICA: La felicidad y el bienestar consisten en ejercitar una actividad virtuosa guiada por la razón

Evidencia empírica: Psicología Positiva

6 VIRTUDES: sabiduría, humanidad, justicia, coraje, transcendencia, templanza

24 FORTALEZAS:

Apreciación de la belleza, amor, amor por aprender, apertura de mente, autoregulación, bondad, creatividad, curiosidad, esperanza, espiritualidad, gratitud, humor, igualdad, honestidad, empatía, liderazgo, modestia, perdón, persistencia, perspectiva, prudencia, trabajo en equipo, valentía, vitalidad

Bienestar Subjetivo (SWB)

5 FORTALEZAS más valoradas:

ESPERANZA
VITALIDAD
GRATITUD
AMOR
CURIOSIDAD

(Park, Peterson, & Seligman, 2004)

Bienestar Psicológico (PSWB)

3 RUTAS A LA FELICIDAD:

PLACER
COMPROMISO
SIGNIFICADO

(Peterson et al. 2009)

Perfil y Formación del Profesorado

•DESARROLLAR LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS EN EL PERIODO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL GRADO (Korthagen, 2004)

•POLÍTICAS EDUCATIVAS:

- SELECCIÓN DEL PERFIL DEL PROFESORADO (5 fortalezas): esperanza, vitalidad, gratitud, amor, curiosidad
- INCORPORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES CON MIEMBROS CON RASGOS POSITIVOS (Park, & Peterson, 2003)
- MENTORING (Peterson, Park & Sweeney, 2008)
- REFORZAR LA VOCACIÓN: claridad de rol, reconocimiento profesional, participar en toma de decisiones, carga de trabajo razonable, disciplina eficaz, promoción de estudiantes, oportunidad de crecimiento profesional, planes de estudio coherentes (Hart et al, 2000)
- FOMENTAR LA PERMANENCIA EN LA PROFESIÓN: + status, + edad, -bajas laborales (Wrzesniewski et al, 1997)

Conclusiones:

El bienestar y la felicidad residen en el tipo de vida que llevamos y el tipo de persona que somos, es decir, en la práctica de las virtudes y fortalezas de carácter. El papel del profesor y de la educación deberían configurarse en torno a esta tesis.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por los programas REDICE y ARCE 2010 de la UB



UNIVERSITAT DE BARCELONA



X Jornadas de Educación Emocional y Congreso Internacional de Educación Emocional

Barcelona - 4 al 6 de abril de 2014

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO. UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE 1º ESO

María José Suárez Martel y Judit Álamo Rosales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
maria.suarez169@alu.ulpgc.es

1. INTRODUCCIÓN

Por todos es conocido, el vínculo entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico, ya que las habilidades emocionales están estrechamente unidas a nuestra valoración personal de felicidad. La inteligencia emocional definida por Mayer y Salovey (1997), en su modelo revisado, cuenta con cuatro ramas o habilidades, que a su vez están muy relacionadas con las dimensiones descritas por Ryff y Keyes (1995). Ryff (1989) entiende por bienestar psicológico el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido.

A la hora de evaluar nuestra vida, entran en juego las relaciones tanto intrapersonales como interpersonales, así como nuestros sentimientos y emociones. Por esa razón, observando la interrelación existente entre los modelos descritos anteriormente, hemos considerado necesario estudiar la conexión entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

2. OBJETIVOS

- Conocer los niveles de inteligencia emocional percibida de un grupo de alumnos de 1º ESO.
- Determinar el nivel de bienestar psicológico de la muestra.
- Indagar en la correlación entre estos dos parámetros: inteligencia emocional y bienestar psicológico.

3. MUESTRA

La muestra está compuesta por un total de 56 alumnos, 30 niños (53,6%) y 26 niñas (46,4%). Los alumnos cursan 1º de la ESO en un colegio público de un municipio de Telde en la isla de Gran Canaria. Las edades de los alumnos oscilan entre los 12 y 13 años.

5. PROCEDIMIENTO

Los instrumentos han sido aplicados de manera colectiva a la muestra. Una vez recopilados los resultados, se analizaron los datos según los parámetros que describen los instrumentos. Los resultados fueron comparados y analizados para extraer las conclusiones correspondientes.

4. INSTRUMENTOS

- Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *Psychological Reports*, 94 (3), 751-755.
- BIEPS-J. Casullo, M. M., y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (Vol. 5). Paidós.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tabla de las correlaciones de Pearson entre las dimensiones de bienestar psicológico e inteligencia emocional

TMMS-24/BIEPS-J	Proyectos	Vínculos	Autonomía	Aceptación
Percepción	-0,042072293	0,000977579	0,059356895	0,114935697
Regulación	0,080256155	-0,053036396	0,030742903	-0,157371203
Comprensión	0,161573828	0,101500438	-0,059237806	-0,196708615

Por los resultados obtenidos y su correlación, podemos concluir que la gran mayoría de las dimensiones tienen una correlación directa, es decir, que cuando una aumenta, la otra también lo hará. Así es el caso de la dimensión de *Proyectos* con *Regulación* y *Comprensión* (0,08 y 0,16); la dimensión de *Vínculos* con *Percepción* y *Comprensión*; *Autonomía* con *Percepción* y *Regulación* (0,05 y 0,03) y *Aceptación* con *Percepción* (0,11). No obstante, el resto de dimensiones tienen una correlación inversa, que cuando una de las variables crece, la otra decrece respectivamente; así ocurre entre *Proyectos* y *Percepción*, *Vínculos* y *Regulación*, *Autonomía* y *Comprensión* y *Aceptación* con *Regulación* y *Comprensión*.

Los resultados anteriores, nos llevan a concluir que cuánto más alta es la inteligencia emocional de un sujeto, tiene mayores posibilidades de ser feliz. Por lo tanto, se puede ser feliz haciendo una gestión hábil de nuestras emociones (Fdez-Berrocal y Extremera en Vázquez y Hervás, 2009).

REFERENCIAS

- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Nueva York: Basic Books.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial



"Les emocions són intel·ligents= SMART"

Tallers de suport en temps de crisi per a persones en situació d'atur

Concepte

Tallers d'educació emocional de 25 hores, un cop per setmana, en grups reduïts, seguint una metodologia psicoeducativa i vivencial per millorar l'autoestima i aprendre a regular l'estat d'ànim amb una actitud **positiva**.

L'Experiència

Entrevista individual

Objectius: Conèixer l'estat d'ànim de la persona, les seves expectatives i clarificar el sentit del taller.

Avaluació de necessitats

QDE-R, Qüestionari de desenvolupament emocional d'adults. Versió reduïda. GROP.
- Avalua la competència emocional i les dimensions de consciència, regulació, autonomia emocional, competència social i competències per a la vida.

SWLS, Satisfaction With Life Scale. Ed. Diener
- Avalua satisfacció amb la vida

Objectius: Ajustar el disseny del taller i prendre consciència de la pròpia competència emocional

Taller Les emocions són SMART

Objectius:

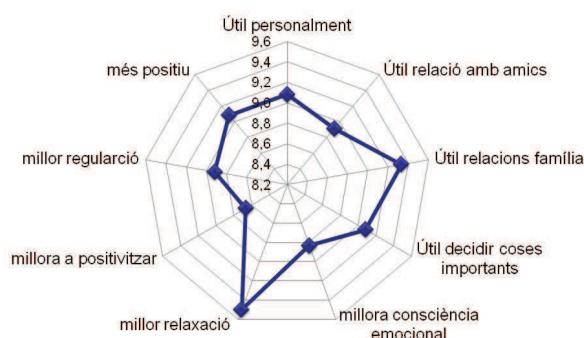
- Prendre consciència de les pròpies emocions
- Millorar les estratègies de regulació emocional
- Descobrir les pròpies fortaleses
- Millorar l'autoestima
- Activar-se positivament
- Plantejar-se objectius realistes i visualitzar èxit

Keep Calm
and
live now

Avaluació del taller

Valoració del taller pels alumnes

Resultats valoració Taller joves 16-23 (2012)



Agraïments a:

GROP, Ajuntament de Polinyà, servei del POL, usuaris del servei

Conclusions

❖ Els participants manifesten que el taller és útil, que el recomanarien algú i que milloren en autoconeixement, regulació i actitud positiva davant la recerca activa de feina.

❖ El Servei Local d'Ocupació considera que l'experiència avala la necessitat de seguir oferint tallers d'educació emocional a les persones en situació d'atur.

Laura Llobet Guardia
Servei de Promoció Econòmica
i Orientació Laboral
Ajuntament de Polinyà
llobetgl@ajpolinya.cat
937131421

POL
promoció econòmica
i orientació laboral
servei municipal

Núria Pérez Escoda
MIDE-GROP
Universitat de Barcelona
nperezescoda@ub.edu

GROP
Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica

Introducció

Com a estudiants, el camí acadèmic iniciat a l'escola comporta una familiarització progressiva amb la valoració externa del nostre aprenentatge, on l'espera i el contingut de la valoració generen un cert estat d'inquietud en l'alumnat que fa que, ja des de les primeres etapes educatives, comenci a desenvolupar unes habilitats de gestió del seu propi estat emocional que donaran lloc a una sèrie d'estratègies d'afrontament. Són precisament aquestes estratègies, juntament amb les creences d'eficàcia, les que definiran com actuen els individus davant dels diferents estressors i per tant, la seva conducta d'afrontament.

Objectius i Finalitat

Objectiu general: analitzar els agents estressants més rellevants, l'ús de les estratègies d'afrontament, i el grau d'autoeficàcia en els col·lectius d'estudiants i professors d'instrument en el grau superior de música i en músics professionals

Objectius específics:

1. Conèixer les recerques realitzades en el context musical de grau superior en relació a l'estres, les estratègies d'afrontament i l'autoeficàcia.
2. Analitzar les característiques pròpies de cada grup de participants (estudiants, professors i músics professionals) i descriure les seves característiques en funció de les variables sociodemogràfiques, acadèmico-formatives, d'estres, estratègies d'afrontament i autoeficàcia.
3. Comparar les diferents mostres en funció de les variables sociodemogràfiques, acadèmico-formatives, stres, estratègies d'afrontament i autoeficàcia.
4. Analitzar el paper mediacional o moderacional de les estratègies d'afrontament entre l'estres i l'autoeficàcia percebudes.

Finalitat: aportar una base científica per la realització de noves propostes en el marc acadèmic i en programes ja existents.



Previsió de Resultats

Les **contribucions científico-tècniques:** l'elaboració d'un protocol de proves, les quals permetran una recollida d'informació exhaustiva sobre les característiques psico-socials (estres, estratègies d'afrontament i autoeficàcia) dels alumnes de grau superior de música i dels músics professionals. Millorar la precisió dels registres d'avaluació aplicats fins al moment que possibiliti oferir una guia d'optimització per afavorir el rendiment i benestar d'aquests col·lectius.

Elaboració d'un **corpus sistemàtic de coneixement** relatiu a les característiques dels alumnes i dels professionals que imparteixen l'assignatura d'instrument pel que fa a l'avaluació de l'estres i de les estratègies d'afrontament en el nivell d'autoeficàcia assolit.

Metodologia

Es tracta d'un estudi descriptiu, transversal, prospectiu i correlacional, que combina dades qualitatives i quantitatives.

Participants: formaran part de tres mostres de tres col·lectius diferents: alumnes d'instrument, professors d'instrument, tots dels tres centres oficials d'Educació Superior de Música de la ciutat de Barcelona (ESMUC, Liceu, Taller de Músics) i instrumentistes professionals. Per calcular el tamany de la mostra, s'ha seguit el programa estadístic SIMSFIT, recomanant recollir una població de 96 participants (rang 88 i 146), amb una alfa = 0.05 i una beta = 0.2

Tècniques de recollida de dades

· **Escala sociodemogràfica.** Està composta pel nivell d'educació i ocupació actual dels participants, que permet calcular el nivell socioeconòmic o de posició social de dos factors (Hollingshead, 1975).

· **Escala acadèmic-formativa.** Elaborada i validada per experts, per recollir informació rellevant sobre el grau de formació, cursos oficials i no oficials, etc.

· **Escala d'Estrès Percebut (PSS,** Cohen, Kamarik i Mermelstein, 1983).

· **Estratègies d'afrontament:**

Inventari de respostes

d'afrontament (CRI-A, Moos, 2010).

· **Autoeficàcia:** MBI-GS (Schaufeli, Maslach, Leiter i Jackson, 1996)

Tècniques d'anàlisi

- Anàlisi descriptiva dels estadístics bàsics (mitja, desviació estàndard, mitjana i intervals Inter-quartils per a les variables contínues i ordinals, i les freqüències i percentatges per a les variables categòriques).
- Grau de relació entre variables qualitatives: taules de contingència (*ji-quadrat*)
- Grau d'associació entre variables d'interval o de raó: coeficient de correlació de Pearson.
- Contrast d'hipòtesi sobre mitges: *prova T* per a una mostra.
- Contrast d'hipòtesi d'igualtat de mitges: *prova de T (t de student)*.
- Comparació de dues o més mostres: la *F de Fisher-Snedecor* sempre i quan es compleixin els dos supòsits fonamentals: normalitat i homoscedasticitat
- Contrastos a posteriori, assumint variàncies iguals: l'anàlisi de *Bonferroni*, i no assumint variàncies iguals, el contrast *T2 de Tamhane*. En els casos en que no es compleixi homogeneïtat de variàncies es procedirà a aplicar les proves no paramètriques.
- Per a mostres independents s'aplicarà la *U de Mann-Whitney*, per a varies mostres independents la *H de Kruskal-Wallis*, per a dues mostres relacionades la *prova de Wilcoxon*, i per a varies mostres relacionades la *prova de Friedman*.



Bibliografia

- Amutio Kareaga, A. (2002). Estratègies de maneig del stres: El paper de la relaxació. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría De Enlace*, 62-63, 19-31.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.
- Bisquerra, R. (1998). Educación emocional. *Enciclopedia General De La Educación*. Tomo I, 355-384.
- Cohen, S., Kamarick, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow*. Barcelona: Kairos.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Fry, H.J.H. (1986). Overuse Syndrome in Musicians 100 years ago. An historical review. *Medical Journal of Australia* 145, 620-625.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books (A2).
- Gustems, J. & Calderón, C. (2012). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education* DOI 10.1007/s10212-012-0158-x.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hollingshead, A.B. (1975). *Four factor index of social status*. New Haven (Con.): Yale University.
- Jex, S. M., Bliese, P. D., Buzzell, S., & Primeau, J. (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: Coping style as an explanatory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 401-409.
- Leiter, M. (1991). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 32(4), 547.
- Lopez Gonzalez, L. (2007). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Anxiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.
- Moos, R.H. (2010). *Inventario de Respuestas de Afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout al engagement': una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Sapolsky, R. M. (2003). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?: La guía del estrés* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C., & Jackson, S. (1996). *Maslach Burnout Inventory (MBI) Manual-General survey*. Nova York: Lott & J. Hecht.
- Schwartz, R., & Schwartz, C. (1996). A critical survey of coping instruments. A. M. Zeldner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, pp. 107-132. Nova York: Wiley.

AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA EMOCIONAL

M^a Teresa Signes (msigness60@uao.es) *, Laura Amado*, Amparo Acereda* y Sonia Jarque**
Universitat Abat Oliba CEU*, Universitat de Barcelona**

JUSTIFICACIÓN

Recientes estudios han presentado la necesidad de estrechar cada vez más la relación entre lo EMOCIONAL, lo ACADÉMICO y lo PROFESIONAL, ya que de ello depende el desarrollo personal y laboral. (Palomero, 2009)
Siendo la docencia una de las profesiones más estresantes, qué duda cabe que la EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES es una necesidad en la formación inicial de los futuros docentes. (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010).

Esta formación no sólo supone un bienestar mental y físico para los futuros docentes, sino también comporta la creación de un CLIMA adecuado en el aula, que favorece el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como un equilibrio emocional, personal y de interacción social. (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Como proyecto de Innovación Docente en el Practicum, se plantea la realización de un TALLER DE COMPETENCIAS EMOCIONALES en el Grado de Educación Infantil y Primaria.

OBJETIVO

Enriquecer el programa formativo del practicum del Grado en Educación Infantil y Primaria con un Taller que supusiera un espacio en el que pudieran desarrollar y autoevaluarse competencias emocionales, al mismo tiempo que sirviera de acompañamiento y supervisión desde la universidad de las prácticas del estudiante en la escuela.

PROCEDIMIENTO

El TALLER de formación en COMPETENCIAS EMOCIONALES se estructuraría en dos grandes bloques, a realizar en 3º y 4º curso respectivamente (el curso actual se ha implementado el primero en 3er. curso):

- 1. AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA EMOCIONAL:** modo de gestionar el docente sus propias emociones
 - INICIATIVA
 - AUTOCONTROL
- 2. ATENCIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO:** modo de proceder en el aula
 - EMPATÍA
 - COMUNICACIÓN

ESTRUCTURA

- Cada grupo clase se desdobra en dos grupos, de entre 13-15 alumnos cada uno.
- Cada grupo es conducido por un psicólogo/a de una Consultora de Recursos Humanos.
- Formato y desarrollo eminentemente práctico y participativo, a través de dinámicas y juegos aplicados, estudios de caso, role-playing, práctica dirigida y presentación grupal.
- Sesiones de dos horas de duración durante el primer semestre de 3er. curso del año 2013-2014.
- Concretamente se realizaron 12 sesiones

SESIONES

AUTOCONTROL

- Comunicación verbal y no verbal
- Reflexividad
- Comprensión de las propias emociones
- Respuesta constructiva situaciones estresantes
- Contención emocional
- Reformulación de problemas

INICIATIVA

- Actitud proactiva
- Predisposición
- Anticipación de necesidades
- Búsqueda de recursos
- Propuestas de Mejora
- Aportación de Ideas Innovadoras

EVALUACIÓN

- Cualitativa y continuada, de manera totalmente práctica por el conductor del taller.
- En la primera sesión valoraron el nivel inicial de los alumnos y de forma cualitativa el formador fue recogiendo información y dando feedback a lo largo de las sesiones.
- Al finalizar el taller los alumnos cumplimentaron una encuesta anónima en la que evaluaron las actividades desarrolladas, su grado de aprovechamiento así como el papel del conductor.
- Con la finalidad de dotar a los estudiantes de un sistema de evaluación y verificación oficial que acredite su nivel competencial, se realizó una Jornada de CertiUni de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en colaboración con el Ministerio de Educación y la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE).

CONCLUSIONES

A partir de la implementación de esta formación en competencias emocionales, se vertebra el proceso enseñanza-aprendizaje, no desde una perspectiva puramente instrumental de transmisión de contenidos, sino a partir de la interacción entre docente y discente. Atendiendo de forma especial al desempeño profesional de los futuros docentes, así como a su bienestar físico y psicológico, nos hemos centrado en dos de las emociones consideradas fundamentales para la autogestión de las emociones personales. Autocontrol e iniciativa se consideran por cuanto comportan, competencias clave para poder adoptar la actitud integradora que requiere una educación para el siglo XXI.

- Necesidad de seguir estudiando y orientar la investigación hacia un análisis de los resultados de satisfacción y rendimiento obtenidos en la implementación de los talleres de competencias emocionales para los alumnos de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.

EL YOGA Y LA MEDITACIÓN COMO TRATAMIENTOS COMPLEMENTARIOS PARA EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN LA INFANCIA

Sonia Jarque**, Laura Amado*, M^a Teresa Signes*, Amparo Acereda*, Manuel Gras**, y M. Jesús Caurcel***
Universitat Abat Oliba-CEU*, Universitat de Barcelona**, Universidad de Granada ***

INTRODUCCION

El TDAH es uno de los trastornos neuro-evolutivos infantiles más comunes, oscilando su prevalencia entre el 3% y el 7% (APA, 2013). Los **tratamientos** que han sido **validados empíricamente** son la **medicación estimulante**, las **intervenciones psicosociales** y las **terapias combinadas**. Pero ninguno de estos tratamientos es universalmente y completamente eficaz.

De ahí que en los últimos tiempos esté aumentando el interés por implementar intervenciones complementarias o alternativas a éstas.

El **YOGA** es una práctica mente-cuerpo milenaria creada en la India. Los elementos principales del yoga son tres: a) Asanas (posturas); b) Pranayama (respiración) y c) Meditación. En las últimas décadas algunos investigadores se han centrado en analizar el posible impacto de estas técnicas sobre los síntomas del TDAH en la infancia y otros problemas asociados.

OBJETIVOS

El objetivo central de este trabajo es **analizar la eficacia del yoga y la meditación sobre el TDAH en la infancia**, a través de la realización de una revisión bibliográfica actualizada sobre el tópico de estudio.

PROCEDIMIENTO

La revisión bibliográfica se realizó a través de una búsqueda del tópico de estudio en la base de datos *PsychoInfo*, de los últimos 14 años (2000-2014), empleando las palabras clave "ADHD and yoga/meditation". Se seleccionaron sólo los estudios con las siguientes características: a) estudios empíricos; b) muestras de niños con un diagnóstico de TDAH; c) con evaluación pre-posttratamiento.

RESULTADOS

ESTUDIO	TERAPIA	N (tamaño de la muestra)	EDAD	RESULTADOS
Jensen y Kenny (2004)	Yoga	N= 14	8-13 años	Mejoras sign. en oposiciónismo, labilidad emocional, y síntomas de TDAH (Conners padres)
Harrison et al (2005)	Meditación de Sahaja Yoga	N= 48	4-12 años	Mejoras sign. en la conducta, autoestima, y relaciones familiares.
Haffner et al. (2006).	Yoga	N= 19	10 años	Mejoras sign. en los síntomas de TDAH,
Mehta, S. et al (2011)	Yoga Meditación Terapia conductual multimodal	N= 80	6-11 años	Mejoras sign. en los síntomas de TDAH y la ejecución académica.
Mehta, S. et al (2012)	Yoga Meditación Terapia de juego	N= 69	6-11 años	Mejoras sign. en los síntomas de TDAH y la ejecución académica.

CONCLUSIONES

Los estudios realizados hasta la fecha sobre la eficacia del yoga y la meditación para mejorar el TDAH en la infancia, aunque todavía escasos, han arrojado **resultados positivos y prometedores**.

Concretamente, se han evidenciado **reducciones significativas en los síntomas centrales del TDAH**, así como **mejoras en el rendimiento/ejecución académica de estos niños**. Sin embargo, estos datos deben ser interpretados con cautela, dadas las limitaciones metodológicas de algunos de estos estudios, y el tamaño reducido de las muestras empleadas. En futuros trabajos deberían incluirse diseños experimentales más rigurosos así como muestras más amplias de sujetos.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association
- Haffner, S. et al. (2006). The effectiveness of body- oriented methods of therapy in the treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): results of a controlled pilot study. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34(1), 37.
- Harrison, L. J., Manocha, R. y Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with ADHD. *Clinical of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 479-497.
- Jensen, P. S. y Kenny, D. T. (2004). The effects of yoga on the attention and behavior of boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 7, 205-216.
- Mehta, S. et al. (2011). *Multimodal behavior program for ADHD incorporating yoga and implemented by High School volunteers: a pilot study*. International Scholarly Research Network, doi 10.5402/2011/780745.
- Mehta, S. et al. (2012). Peer-mediated multimodal intervention program for the treatment of children with ADHD in India: one-year followup. *International Scholarly Research Network*,. Doi 10.5402/2012/419168

Serna, J.^{a,d}; Muñoz, V.^{b,d}; Sáez de Ocáriz, U.^{c,d}; Lavega, P.^{b,d}; Camacho, R.^b; Pociño, P.^b; ^aFacultad de Salud, Universidad San Jorge (Zaragoza); ^bINEFC-Lleida; ^cINEFC-Barcelona; ^dGrupo de investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404)

jserna@usj.es

INTRODUCCIÓN

Las tareas motrices se pueden agrupar en cuatro dominios (Parlebas, 2001): Psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición.

Un jugador que interviene en un partido de baloncesto activa de manera unitaria la dimensión orgánica, la cognitiva, la relacional y la afectiva-emocional (Conducta motriz). (Lavega, 2004).

Este estudio pretende abordar dos dimensiones de la conducta motriz: emocional en una primera fase de conciencia emocional (Bisquerra, 2001); orgánica-biológica: las alteraciones de la FC producidas por las exigencias del juego (Montgomery, Pyne, & Minahan, 2010).

Este estudio pretende estudiar cómo afectan la lógica interna de las tareas motrices a la toma de conciencia emocional y en la variabilidad de la frecuencia cardíaca.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

Jugadores del Flor de Vimbodi-Pardinyes de Liga EBA grupo C, temporada 2013-2014. N= 10, Edades ($M=23,15$; $DS=5,31$).

Instrumentos

- Cuestionarios emocionales: (GES, PANAS)
- Pulsómetros "Polar Accurex Plus" y "Polar RS800cx"

Procedimiento

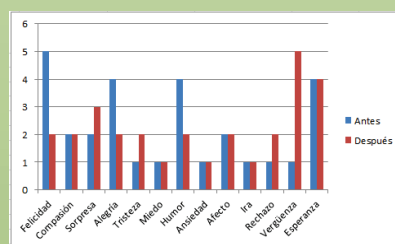
- 4 sesiones (una para cada dominio de acción motriz).
- Calentamiento protocolizado: Equilibrio emocional.
- 6 ejercicios del dominio de acción motriz a trabajar. Cuestionarios: se complementan al finalizar el calentamiento y sesión. Registro de la FC de toda la sesión

RESULTADOS PRELIMINARES



Número:	Sesión:
Juegos con victoria	Has quedado (V,P):
Antes	Después
Interesado (estar)	Interesado (estar)
Tenso	Tenso
Animado	Animado
Disgustado	Disgustado
Enérgico	Enérgico
Culpable	Culpable
Asustado	Asustado
Enojado	Enojado
Entusiasmado	Entusiasmado
Orgulloso (estar)	Orgulloso (estar)
Irritado	Irritado
Dispuesto	Dispuesto
Avergonzado	Avergonzado
Inspirado	Inspirado
Nervioso	Nervioso
Decidido	Decidido
Atento	Atento
Intranquilo	Intranquilo
Activo	Activo
Temeroso	Temeroso

Figura 1. Valoraciones del PANAS.



Número:	Sesión:
Juegos con victoria	Has quedado (V,P):
Antes	Después
Felicidad	Felicidad
Compasión	Compasión
Sorpresa	Sorpresa
Alegría	Alegría
Tristeza	Tristeza
Miedo	Miedo
Humor	Humor
Ansiedad	Ansiedad
Afecto	Afecto
Ira	Ira
Rechazo	Rechazo
Vergüenza	Vergüenza
Esperanza	Esperanza

Figura 2. Valoración del GES.

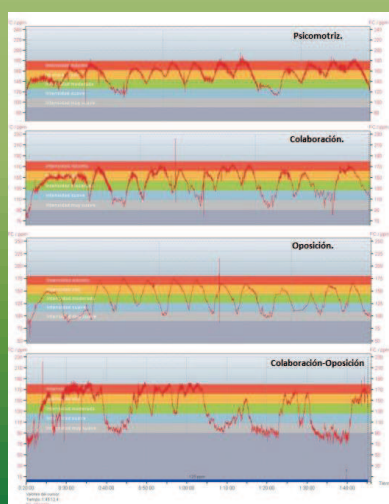


Figura 3. Dinámica de la FC en cuatro dominios

CONCLUSIONES

- Conocer la lógica interna de las tareas motrices anticipa reacciones emocionales y fisiológicas.
- Planificar el entrenamiento deportivo teniendo en cuenta variables como la intensidad emocional y cardíaca de las tareas motrices.
- Estudiar variables emocionales y fisiológicas que permitan obtener tendencias generalizables.



Figura 4. Equipo de baloncesto Flor de Vimbodi-Pardinyes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En La ciencia de la acción motriz (Lagardera, F. & Lavega, P.). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE*, 31(1), 151-166.
- Montgomery, P., Pyne, D.B., & Minahan, C.L. (2010). The Physical and Physiological Demands of Basketball Training and Competition. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 5 (1), 75-86
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo Editorial.

LAS EMOCIONES EN LA PRÁCTICA

EXPERIMENTACIÓN DE UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES DE 2º Y 4º DE ESO DEL IES “XULIÁN MAGARIÑOS” DE NEGREIRA (GALICIA)

Aixa Permuy Martínez - aixa.pm@gmail.com

María José Méndez Lois (Dpto. MIDE) - mjose.mendez@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Este proyecto, a implementar en el IES “Xulián Magariños” de Negreira (Galicia), forma parte del trabajo final de máster titulado “Las Emociones y el Coaching Emocional. Propuesta de una Estrategia Metodológica para el Desarrollo de la Competencia Emocional en Jóvenes”, dirigido por la profesora María José Méndez Lois y elaborado por Aixá Permuy Martínez; trabajo presentado en el Máster Universitario de Procesos de Formación de la Universidad de Santiago de Compostela, durante el curso académico 2012-2013.

El objetivo de llevar a las aulas este proyecto es el de poder transformar una propuesta teórica, basada en el análisis y reflexión sobre documentación y experiencias relativas al desarrollo de la competencia emocional en jóvenes, en una realidad, a priori experimental, que arroje datos sobre la eficacia e impactos de una educación emocional pensada desde el coaching y la PNL para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del territorio gallego. Una educación emocional que contribuya al desarrollo integral de las personas jóvenes, potenciando esa mirada desafiante respecto de la experiencia vital que posibilite la adquisición de herramientas para un afrontamiento eficaz, tanto de la adolescencia como de la Educación Secundaria, que, sin lugar a duda, son etapas que suponen un cambio cualitativo en las vidas de los/as jóvenes, tanto personales como escolares.

Aprovechamos este espacio para agradecer a la comunidad del IES “Xulián Magariños” su colaboración en la experiencia y la cordial acogida.

OBJETIVO GENERAL

Potenciar el desarrollo socioemocional de los/as jóvenes como elemento clave para un desarrollo integral saludable.

PERSONAS DESTINATARIAS

Alumnos y alumnas de 2º y 4º curso de ESO del IES “Xulián Magariños” de Negreira (Galicia).

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- La toma de conciencia sobre uno/a mismo/a y sobre el mapa propio, en relación a los mapas de las demás personas. No existen mapas más verdaderos que otros, sólo algunos más adaptativos.
- La responsabilidad y voluntad para implicarse en las actividades y conseguir así alcanzar los objetivos.
- La reflexión dialógica y la pregunta poderosa, como elementos orientadores de todas las actuaciones.

CONTENIDOS

- Autoconocimiento emocional.
- Conocimiento de las emociones ajenas.
- Conciencia sobre el nivel de competencia emocional y sobre los flujos emocionales.
- Regulación emocional y habilidades socioemocionales y de vida
- Autonomía y conciencia emocional.

TEMPORALIZACIÓN

6 sesiones, en la hora de tutoría, con cada grupo de 2º y 4º de ESO, a desarrollar durante los meses de marzo, abril y mayo del curso académico 2013-2014.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación global o integral del programa, siguiendo el modelo de evaluación de 360º (Gordillo, 2008), que analice en qué medida el diseño y la implementación han sido adecuados en relación con la satisfacción de las personas participantes y los resultados.

PREVISIÓN DE RESULTADOS

Siguiendo a Álvarez González (2001) los efectos de la educación emocional en los/as adolescentes, podrán suponer resultados como, por ejemplo:

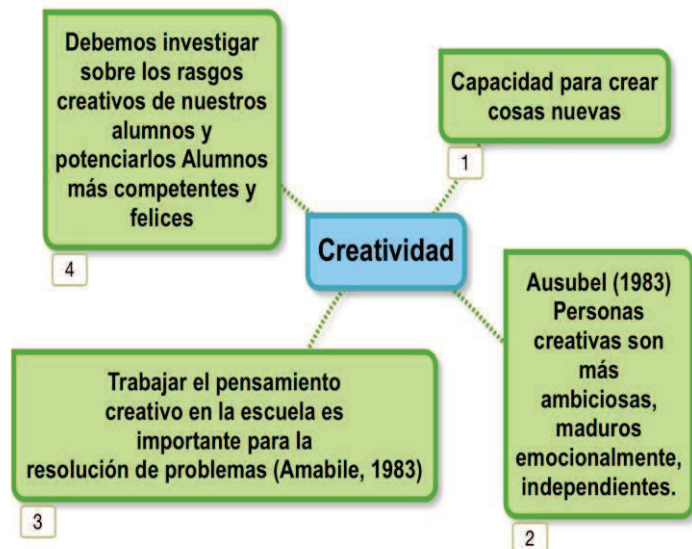
- Aumento de las habilidades sociales y mejora de las relaciones intra e interpersonales.
- Aumento de la autoestima y disminución de pensamientos destructivos. Disminución de la tristeza, de la sintomatología depresiva, del estrés, la ansiedad y los desórdenes relacionados con la alimentación.
- Reducción de la agresividad, violencia, conducta disruptiva, desordenada y antisocial.
- Mejora del rendimiento académico y reducción de las faltas de orden en el aula y en el centro.
- Reducción de los factores de riesgo relacionados con el consumo de drogas, conductas delictivas, relaciones sexuales de riesgo, etc.
- Mejora en la adaptación familiar, escolar y social.

La implementación de este proyecto posibilitará la recogida y análisis de datos que manifiesten la pertinencia y necesidad de introducir, en el contexto educativo gallego, propuestas de educación emocional *ad hoc* que potencien el desarrollo integral, real, de los/as jóvenes. Porque, aunque la legislación educativa siga priorizando los contenidos científicos y técnicos sobre lo emocional y lo social parece que, en el momento actual, y casi más que nunca, entre tanta desigualdad, injusticia, corrupción y desastre, ha llegado el momento de tener que dejar de elegir entre “saber” o “sentir”.

¿Soy creativo? Acercamiento al estudio de la creatividad en niños de 8 años.

Judit Álamo Rosales y María José Suárez Martel. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
maria.suarez169@alu.ulpgc.es

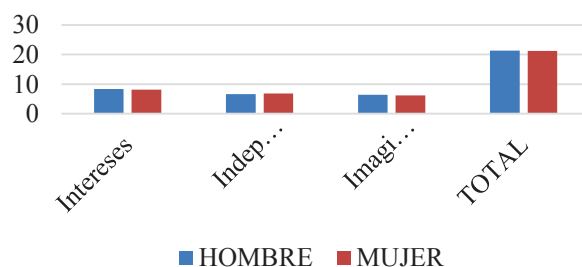
INTRODUCCIÓN



OBJETIVOS

- Exponer la percepción de creatividad que tienen unos alumnos de 2º de Primaria
- Encontrar rasgos de creatividad en los alumnos.
- Reflexionar sobre la relación existente entre creatividad y bienestar psicológico.

Rasgos de creatividad



MÉTODO Y RESULTADOS

Muestra

La muestra está compuesta por un total de 140 alumnos, 77 niños (55%) y 63 niñas (45%). Los alumnos cursan 2º de Primaria en dos colegios públicos y un colegio concertado de Gran Canaria. Las edades de los alumnos oscilaban entre los 7 y 8 años.

Instrumentos

Cuestionario para identificación de rasgos de creatividad. (Martínez Beltrán y Rimm, 1985).

Procedimiento

Los instrumentos han sido aplicados de manera colectiva a la muestra. Una vez recopilados los resultados, se analizaron los datos según los parámetros que describen los instrumentos. Después, estos datos fueron comparados y analizados para extraer las conclusiones correspondientes.

Resultados

	Intereses	Independencia	Imaginación	TOTAL
HOMBRE	8,33766234	6,584415584	6,415584416	21,3376623
MUJER	8,12698413	6,857142857	6,206349206	21,1904762

CONCLUSIONES

En general, los rasgos de creatividad encontrados en los alumnos son altos, ya que la media de cada una de las dimensiones tanto en varones como en mujeres se sitúa en percentiles muy altos (80-98) en comparación con los baremos del cuestionario para estas edades. Son muchos los estudios que afirman que la creatividad está muy presente en la infancia (Marín y De la Torre, 1991). La identificación de estos rasgos de creatividad apunta a que se trabaja uno de los ámbitos que influyen en el bienestar psicológico de los alumnos.

La creatividad está ligada a todos los ámbitos de la actividad humana (Calero, 2011). Existen estudios que afirman que la persona creativa se caracteriza por su apertura a la experiencia, por tener la antena siempre puesta para captar información y explorar nuevas direcciones (López & Navarro, 2010). Según Pattanaik (1999) uno de los indicadores de bienestar estaría relacionado con la creatividad. De ahí la importancia de trabajar en el aula con estos rasgos de creatividad y seguir potenciándolos. Los procesos creativos están altamente relacionados con la alegría, con la involucración total con la vida, con la experiencia óptima que supone hacer que algo suceda, es decir, crearlo (Csikszentmihalyi, 2012).

REFERENCIAS

- Amabile, T. M., & Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity* (Vol. 11). New York: Springer-Verlag.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Aprendizaje por descubrimiento. *II. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 447-535.
- Calero, M. (2011). *Creatividad: Reto de innovación educativa*. Méjico: Aljaraque Grupo Editor.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- López, O., & Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales De Psicología*, 26(1)
- Marín, R. de la Torre S. (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Ed. Vicens Vives.
- Martínez Beltrán, J. M. y Rimm, S. (1985). *Cuestionario de creatividad*. Madrid: San Pío X.
- Pattanaik, P. (1999). Indicadores culturales del bienestar: algunas cuestiones conceptuales. *Informe Mundial sobre la Cultura*. Madrid.

Troba't una intervenció per al benestar: perfil inicial de les participants



Mercedes Reguant Álvarez
mreguant@ub.edu

Núria Pérez Escoda
nperezescoda@ub.edu

El *Servei de convivència* del Districte de Horta-Guinardó, Ajuntament de Barcelona, realitza per quart any consecutiu este projecte, **dirigit a dones** del districte que estàn passant per un moment de canvi molt important en les seues vides (procés migratori, separació de la parella, problemes de salut, emancipació de les filles, pèrdua de treball...) que suponga un obstacle difícil de superar.

Consciència emocional

- Toma de consciència de les pròpies emocions
- Donar nom a les emocions
- Comprensió de les emocions dels altres

Regulació emocional

- Toma de consciència: emoció -> cognició -> comportament
- Expressió emocional
- Regulació emocional
- Habilitats d'enfrontament
- Autogeneració de emocions positives

Autonomia emocional

- Autoestima
- Automotivació
- Actitud positiva
- Responsabilitat
- Autoeficàcia emocional
- Anàlisi crític de normes socials
- Resiliència

Competència social

- Domini de les habilitats socials bàsiques
- Respecte pels altres
- Comunicació empàtica
- Compartir emocions
- Comportament pro-social i cooperatiu
- Asertivitat
- Prevenció i solució de conflictes
- Capacitat de gestionar situacions emocionals

Competències per a la vida i el benestar

- Fixar objectius adaptatius
- Toma de decisions
- Buscar ajuda i recursos
- Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa
- Benestar subjectiu
- FLUIR

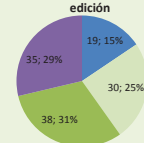
ÀREES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA
Modelo propuesto por el GROU (Bisquerra, y Pérez, 2007).

Objectius del programa

- Promover el desenvolupament i/o recuperació de les habilitats personals per aprofitar esta situació de canvi com una oportunitat de millora i creixement personal.
- Potenciar la autonomia personal a través del coneixement i control de les emocions personals.
- Millorar les habilitats d'interrelació, amb especial èmfasi en destreses comunicatives per crear i reforçar la seua pròpia xarxa social i laboral.
- Favorecer el coneixement i reconeixement mutu entre dones de diferents realitats, orígens, classe social, etc...
- Facilitar el coneixement i l'ús dels recursos que ofereix el territori com una palanca de desenvolupament personal

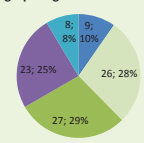
Datos sociodemogràfics

Mujeres que han contactado con el programa en cada edición

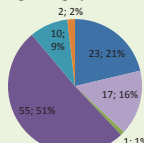


* Actualment en desenvolupament

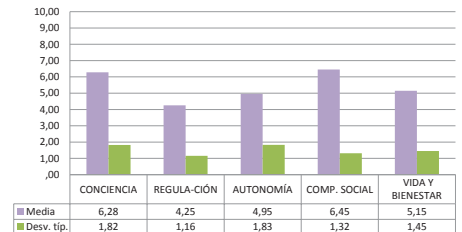
Perfil del grup segons edat



Lugares de origen del grupo



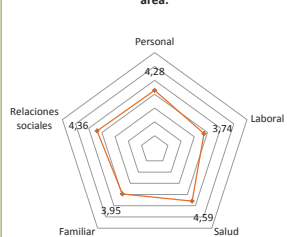
Cuestionario de Desarrollo Emocional. Versión reducida



Según apreciamos en el gráfico superior, las competencias auto-percibidas con mayor dificultad son la regulación emocional, seguida de la autonomía emocional. Todas están bastante lejos del nivel óptimo.

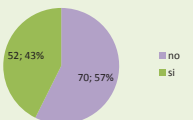
Según apreciamos en el gráfico a mano derecha, la fuente de mayor insatisfacción para el grupo de participantes son las áreas laboral seguida de la familiar. Todas bastante lejos del nivel óptimo.

Medias del grupo de satisfacción en el área:



Datos de participación

Mujeres que se incorporan efectivamente al programa

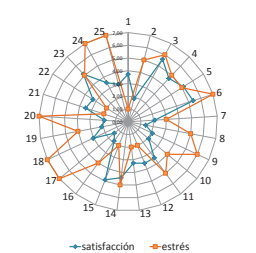


Vinculación y regularidad de participación



El grupo muestra una media de satisfacción con la vida (SWLS, Diener) de **18,75 pts.** Puntuación que cae en el intervalo de satisfacción ligeramente por debajo de la media, lo que indica que las participantes perciben que tienen pequeños pero significativos problemas en algunas áreas de su vida.

Perfil del grupo de satisfacción vs. estrés



Según apreciamos en el gráfico a mano izquierda, en un subgrupo de 25 participantes, y habiendo transformado las puntuaciones para hacerlas comparables, que la satisfacción y el estrés se muestran inversamente proporcionales, alcanzando niveles muy importantes en casi todos los casos

Atribuciones causales que realiza el alumnado de sus éxitos escolares

Rafael Sánchez Freyre y Blanca López de Juan Abad Mongelos

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la explicación del éxito del alumnado en sus aprendizajes escolares se hacía, principalmente, en función de las capacidades intelectuales. Sin embargo, desde hace algunos años, se viene destacando la idea cierta de que, para que el aprendizaje se produzca de una manera eficaz, es necesaria, además, la motivación. Sin motivación, difícilmente puede haber aprendizaje. Nuestro estudio se inserta en el marco de La *Teoría de la Atribución de Weiner*, que ofrece la ventaja de identificar y medir las variables motivacionales de causalidad, controlabilidad y estabilidad. Los resultados obtenidos nos muestran las diferentes atribuciones causales ante el éxito académico.

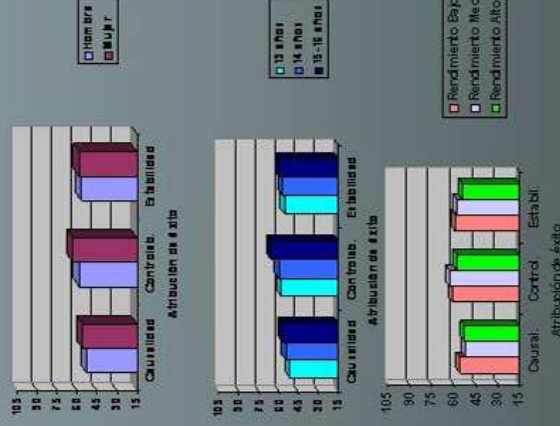
OBJETIVOS

Medir las atribuciones causales del alumnado ante el éxito académico e identificar diferencias asociadas al género, a la edad y al rendimiento.

METODOLOGÍA

A partir de las Actas de Calificaciones, seleccionamos tres grupos de alumnos y alumnas (con alto, medio y bajo rendimiento escolar) de una misma clase y seguidamente se les aplica un cuestionario, *ad hoc*, de 15 ítems para evaluar el tipo de atribuciones que hacen de sus éxitos escolares. Aplicamos el test a una muestra de 29 sujetos, 17 varones y 12 mujeres. La muestra pertenece a estudiantes de 2º de E.S.O. de un colegio público de Hospitalet (Barcelona). Los alumnos y alumnas que la componen son pertenecientes a familias de clase baja, con alto porcentaje de inmigrantes y alumnado conflictivo. Sus edades están entre los 13 y 16 años, con una media de 13,72 años.

RESULTADOS



Diferencias asociadas al género: Los niños atribuyen sus éxitos a causas más internas, más controlables y más estables que las niñas, dándose lo contrario en caso de fracaso en el que atribuyen sus fracasos a causas más externas, incontrolables e inestables que las niñas.

Diferencias asociadas a la edad: Las atribuciones de éxito a causas externas, incontrolables e inestables aumentan con la edad. Esto puede ser debido a que el alumnado de mayor edad o bien es repetidor o no ha estado escolarizado algún año, por lo que sus experiencias anteriores y sus expectativas futuras son peores que las del alumnado que se encuentra en su curso correspondiente.

Diferencias asociadas a la nota: El alumnado con mejores puntuaciones en las notas considera las causas de éxito como más internas, controlables y estables. Aunque estas valoraciones son dispersas y con valores extremos en controlabilidad.

CONCLUSIONES

Es habitual que el alumnado con éxito escolar pueda atribuir sus méritos a causas internas como la inteligencia o el esfuerzo, y no a externas como la suerte o la dificultad de la asignatura. Una intervención desde la escuela supondría buscar algún tipo de programa que induzca al alumnado a atribuir el éxito al esfuerzo realizado, y el fracaso a la falta de esfuerzo. La reestructuración atribucional influye en una mayor confianza en las propias capacidades y en unas mayores expectativas de logro, con la consiguiente mejora del rendimiento académico. Reforzar las atribuciones de los resultados de esfuerzo (tanto verbalmente como materialmente), produce un aumento de la persistencia en los objetivos a conseguir, lo cual indica un aumento de la motivación de logro.

Así pues, el refuerzo cuando lo/as niños/as atribuyen los resultados al esfuerzo, y el feedback atribucional de habilidad y/o esfuerzo, suponen métodos muy adecuados para corregir las atribuciones más negativas e incrementar la motivación de logro y el rendimiento escolar.

Anna Ribera i Cos. Tècnica d'Ocupació. Ajuntament d'Igualada, riberaa@aj-igualada.net
Núria Pérez Escoda. Professora UB. GROP

INTRODUCCIÓN . ACUERDO DE COLABORACIÓN

En el 2008 se firma un convenio entre la Universidad de Barcelona y el Ayuntamiento de Igualada, con el fin de impulsar el desarrollo y evaluación de las competencias emocionales en diferentes programas de políticas activas de ocupación. Este marco de colaboración sigue aún vigente.

OBJETIVOS DE ESTA COLABORACIÓN.

1. Mejorar el bienestar profesional y personal de los alumnos participantes en las acciones de formación y orientación.
2. Evaluar el desarrollo de competencias emocionales en los demandantes de empleo.
3. Aplicar programas de educación emocional.
4. Evaluar el impacto de la formación en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales.

PROGRAMAS DONDE SE HA INCORPORADO EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

- Proyecto **ATENEA**, programa de igualdad de oportunidades. Objetivo: promover la inserción socio-laboral de mujeres altamente cualificadas. Entidades participantes: Ayuntamiento de Igualada, Diputación de Barcelona, Servei d'Ocupació de Catalunya y Universidad de Barcelona.



- Proyecto **SUMA'T**, programa de inserción socio-laboral y de retorno al sistema educativo, dirigido a jóvenes sin experiencia laboral ni educación secundaria obligatoria, con edades entre los 18 y 25 años. Entidades participantes: Mancomunidad de la Conca d'Òdena, Servei d'Ocupació de Catalunya y Universidad de Barcelona.
- **Casa de Oficis de la Mancomunidad de la Conca d'Òdena**, programa de formación ocupacional dirigido a jóvenes de 16 a 25 años sin empleo y con un nivel de formación básico (ESO). Entidades participantes: Mancomunidad de la Conca d'Òdena, Servei d'Ocupació de Catalunya y Universidad de Barcelona.
- **Formación Anoia Activa**, programa de formación integradora y formación profesionalizadora, dirigido a personas que quieren mejorar sus competencias personales y técnicas a través de programas de formación ocupacionales. Entidades participantes: Ayuntamiento de Igualada, Servei d'Ocupació de Catalunya y Universidad de Barcelona.

METODOLOGIA

1. Aplicación del QDE-R (cuestionario de desarrollo emocional del GROP) con el objetivo de detección inicial de competencia emocional de los participantes.
2. Diseño del módulo de Educación Emocional según necesidades detectadas
3. Formación en competencias emocionales
4. Aplicación del QDE-R para evaluar los progresos efectuados.

PROPUESTAS DE FUTURO

Mantener vivo el convenio de colaboración y estudiar con mayor detenimiento los efectos de la formación en competencias emocionales en relación a su implicación en el proceso de búsqueda activa y en relación a la consecución de un puesto de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
Pérez-Escoda, N., Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, 3, 251-256.

AGRADECIMIENTOS: Las autoras agradecen la ayuda para grupos de investigación ARCE 2012 otorgado por "l'Agrupació de recerca en Ciències de l'Educació" de la Universitat de Barcelona.

MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA



CONCLUSIONES

La aplicación de programas formativos en Inteligencia Emocional en estos programas optimiza la búsqueda de empleo.

Los participantes adquieren mayor consciencia de sus posibilidades y desarrollan una mayor tolerancia a la frustración.

El proceso de orientación profesional y formación se convierten claves para el *Empowerment emocional*.

Se observan mejoras relevantes en el nivel de competencia emocional entre la situación inicial y la final, concretamente mejoran la consciencia, regulación, autonomía i competencia de vida y bienestar.

Los participantes se manifiestan más preparados y son más resistentes en el momento de afrontar los cambios del mercado de trabajo actual.

Pregunta a tus alumnos qué prefieren:

¿Un timbrazo o...

Las Cuatro Estaciones de Vivaldi
Una balada de Scorpions
Un tango de Piazzolla
... su canción favorita, o la canción de moda?

String es un software que permite ejecutar archivos de música a las horas de cambio de clase y establecer una programación musical/sonora para toda la semana lectiva, actuando en sustitución del timbre clásico.

De fácil uso e implantación, String se ejecuta en un pequeño ordenador con muy bajos requerimientos (un notebook de baja gama es suficiente), y se conecta al sistema de megafonía del centro para la distribución del audio por toda la instalación.



Compatible con:

ubuntu*



Microsoft



Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Innovación Tecnológica
Instituto Tecnológico de Informática



Creative bell for innovative schools

Una experiencia real...

INS Medinilla • Castellón de la Mancha

"El producto mejora del centro la banda
ancho de banda con 'sonidos y programar'."

Josep Carlos Vila
Director general

"La herramienta contribuye a crear
espacios docentes más habitables"

Francisco Gálvez
Enseñante

"Fomentamos la cultura musical entre nuestros alumnos
de forma integrada y transversal"

Alberto Muñoz
Profesor de música

"Poco a poco vamos mejorando la fuerza comunicativa
de los recursos tecnológicos con tanta eficacia y
eficiencia en el día a día"

Carmen Casarri
Directora de Pedagogía

"Entrar en clase al ritmo de buena música le
pone la pila"

Yolanda Valenzuela
Profesora

Como heredero de la sirena característica de la revolución industrial, el timbre (bocina) es mayoritariamente el marcador del tiempo en nuestros centros de enseñanza. A priori, no parece un modo muy salubre de finalizar una actividad en concentración, ni tampoco estimulante para emprender la siguiente. El ambiente sonoro es el gran olvidado en el ecosistema educativo. String nace con el propósito de mejorar la climatología sonora de cualquier tipo de centro, desde la educación primaria a la superior.

LA IMPORTANT INCIDÈNCIA DE LES EMOCIONS EN LA DINÀMICA.

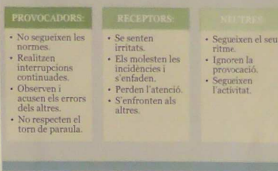
SITUACIÓ INICIAL.

Davant de la realitat d'un grup classe que mostra dificultats en la seva relació i per tant, en la seva dinàmica, és necessari plantejar una estratègia per millorar les conductes habituals. El treball d'hàbits d'autonomia i socials no estan incidint positivament en els comportaments.

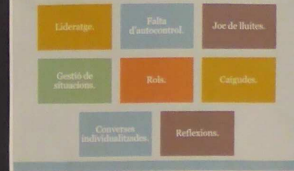
Les característiques emocionals afecten aquesta situació?

El treball específic sobre les emocions tant individuals com col·lectives pot millorar la inèrcia de les relacions?

ACTIVITAT DE CLASSE.



JARDÍ.



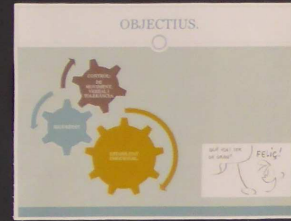
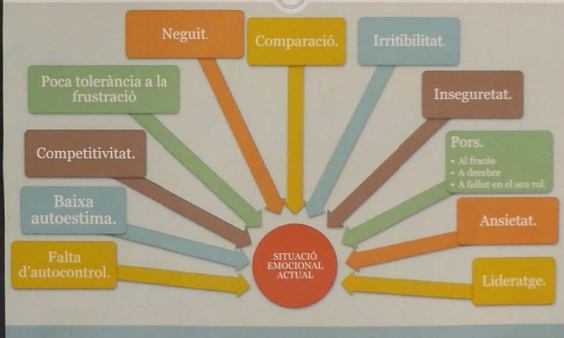
NATACIÓ.



OBSERVACIÓ I ANÀLISI.

Totes les actituds i manifestacions dels alumnes tenen una causa emocional oculta. Si inhibim l'acció final (comportament) sorgeix una nova situació de la mateixa naturalesa. Cal buscar i treballar l'emoció causant de l'evidència.

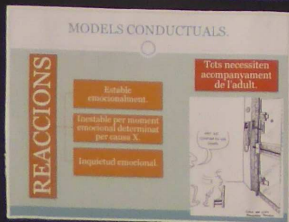
SITUACIÓ EMOCIONAL.



LA IMPORTÀNCIA DELS MODELS CONDUCTUALS.

Tots els referents propers dels nens i nenes són models que arrelaran a la conducta i personalitat de l'alumne.

MODELS CONDUCTUALS.



MODELS CONDUCTUALS.



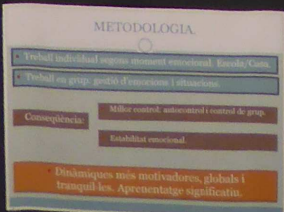
RESULTATS.

El grup classe ha adquirit uns hàbits socials positius que afecten en la interacció dels alumnes. La situació actual permet desbloquejar les interferències en benefici de l'evolució personal i global del grup.

METODOLOGIA D'AULA.

A arrel de la situació sorgida es provoca un treball d'expressió d'emoció des d'un punt de vista teòric i pràctic i partint de les emocions pròpies i dels altres. Un dels recursos més importants són els contes.

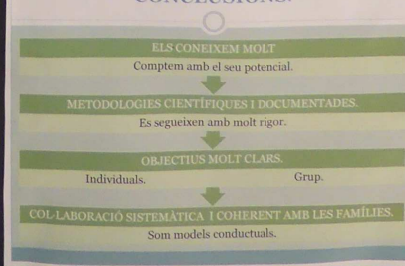
METODOLOGIA.



METODOLOGIA.



CONCLUSIONS.



RECURSOS.

- Elne Snel. *Tranquil·ls i atents com una granota*. Editorial Kairós SA.
- Liesbet Slegers. *Les emocions d'en pol*. Baula.
- Kesselman, G. *Rebequeries*. La Galera.
- Bourgoing, P. *Tom s'enfada*. La Galera.
- Bisquerra, Rafael (coord.). Panset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-gonzález, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Mithavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi (2012). *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan De DÉU.
- Gaspar Hernández i Jordi Llavina. *Contes per ser feliç*. Estrèlla polar, 2011

Marta Bou Morera.

mbou@escolesgarbi.cat

Escola Garbí Pere Vergés.

Esplugues.

Emocions i Aprenentatge Servei a

Projecte Grundtvig protect: Form@cció en servei a la ciutadania de Mataró¹

Autores: Mariona Graell (marionagraell@ub.edu) i Elena Carrasco (ecarrasco@ajmataro.cat)



(1) El present projecte ha estat finançat amb el recolzament de la Comissió Europea. Aquesta publicació (comunicació) és responsabilitat exclusiva dels autors. La Comissió no és responsable de l'ús que pugui fer-se de la informació aquí difusa.
Aquest projecte forma part del projecte *Cultura del diàleg, aprenentatge servei, integració social i ciutadania*, del Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, que està finançat amb un ajut a la recerca concedit pel programa Recercaixa 2013. (P. Josep M. Puig)
(2) Bombers, Mossos d'Esquadra, Protecció Civil, Creu Roja i Guardia Urbana
Referència: Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania. Barcelona. Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Superando Adversidades

EN NUESTRA SOCIEDAD EXISTEN JÓVENES QUE HAN SUFRIDO
DESAMPARO O MALTRATO GRAVE DENTRO DEL ENTORNO FAMILIAR.
POR SUERTE, EN LOS HOGARES FUNCIONALES ENCUENTRAN OTRA
OPORTUNIDAD... SE VUELVEN A SENTIR ARROPADOS...

...at final to know que sempre... day good may know.
...sempre day's final and experience familiar male. To
...sempre day's good que mile to know. que day much.
...que se o site se el que estado. habit much collect
...know... (More 21 sites)



"... dando nuevas oportunidades a los niños que en su caso surtiría a su favor algunas situaciones de desarrollo..." (Molina, 51 años)

...HASTA LA MAYORÍA DE EDAD, CUANDO UNA NUEVA ETAPA
DESCONOCIDA Y REPLETA DE INCÓGNITAS LLEGA.
¿Y AHORA?

...miedo a la
diseminación, a la
incertidumbre de haber
si... ya que sí, que te vides
a encontrar, porque al
colocar tan protegido para
dices. ¡Pues! Voy a tener
que volver por mí
... (Mister, 31 años)

"...da um abraço...
se há tanto tempo...
(Pausa, 25 segs.)

PROD. RAM. VALEO

"of Programmes Taken is not given
always" (Major, 30 June)

... quando voluisti un bas solido, talhe que te vas a ir de
 esse lado, para um solho a dadei, ai que se a padei...
 entao se como mudo a qui bay dadei de ella...
 (Mora 22 anos)

VALEO LOS ACOMPAÑAR EN EL CAMINO,
DOTÁNDOLES DE LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS.
HASTA QUE SON CAPACES DE CONTINUAR
LA AVENTURA POR SÍ SOLOS.

...he aprendido a disputar más de la vida... y a salvar el corazón que he hecho... Mayor 50 años!

"...he aprendido a vivir a gusto conmigo mismo... al
fin me he encontrado." (Párrafo 98 final)

DANIELA YARON DE LA GONZALEZ
IRENE SANCHEZ PEDRA
MINEL LESQUIST AGUIA
ELENA GOMEZ GUILLAMAS
ROCIO MARTINEZ ALBARRAN

MODELOS DE ÉXITO EN LA
EMANCIPACIÓN DE JÓVENES
PROCEDENTES DE LOS HOGARES
FUNCIONALES DE VITORIA-GASTEIZ



EL FLOW EN EL DÍA A DÍA, POR QUÉ NOS GUSTA LO QUE HACEMOS

Prof. Sergi Rufi Cano

rufisergi@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Flow es un estado psicológico fundamental para experimentar una vida completa y rica, y aparece en cualquier área de la vida (Csikszentmihalyi, 1990,1997). Flow es un estado mental positivo que ocurre cuando quedamos inmersos y absorbidos en una actividad con la que disfrutamos. Flow es un estado automático de conciencia caracterizado por una alta concentración que es adquirida sin esfuerzo (Csikszentmihalyi, 1996).

Por un lado, las dimensiones del flow se dividen en tres aspectos (Chen, Wigand and Nilan, 1999): antecedentes (un meta clara, que suponga un cierto reto en equilibrio con las propias habilidades personales, y que provea de un *feedback* inmediato), experiencias (concentración en la tarea, fusión mente y tarea, sensación de control), y efectos (pérdida de la auto-conciencia, distorsión de la percepción del tiempo, y experiencia autotélica).

Por otro lado, las actividades de flow son aquellas en las que la mente, en lugar de distraerse, se concentra y sin esfuerzo aparente desarrolla la actividad (Pearce et al., 2005) lo cual genera una recompensa intrínseca inmediata (Csikszentmihalyi, 1975). Para que una actividad produzca flow, ésta debe ofrecer una meta clara que suponga un reto en equilibrio con las habilidades del individuo que la realiza, y debe también proveer de un *feedback* inmediato. Sin embargo, ninguna actividad genera flow por sí misma (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998), ya que la activación de este estado psicológico no depende sólo de las características de la actividad, sino de las habilidades y de la actitud del individuo hacia la tarea (Mesurado, 2009). En este sentido, Csikszentmihalyi (1990) afirmó que las actividades que producían flow eran aquellas que facilitaban la concentración y la implicación, lo cual las hacía radicalmente diferentes del resto de actividades cotidianas.

OBJETIVO

- * Conocer el tipo de actividades diarias que producen flow, y las dimensiones del flow que se activan en dichas actividades, en una muestra de participantes españoles (no atletas).
- * Conocer las diferencias entre la gente de flow alto y de flow bajo, considerando las actividades de flow que practican y las dimensiones del flow que activan dichas actividades.

MÉTODO

Una muestra de 250 estudiantes de Psicología con una media de edad de 20 años, respondieron el Cuestionario de Flow indicando su 'actividad de flow' favorita, después respondieron la DFS – Dispositional Flow Scale- que registra la intensidad del flow y las dimensiones que lo componen .

DISCUSIÓN

La experiencia positiva del flow está presente en la conciencia de la mayoría de participantes cuando realizan su actividad cotidiana favorita (75.7%).

La mayoría de participantes entraron en estado de flow mientras realizaban actividades solitarias (65%).

De las 4 actividades de flow más importantes 3 son estructuradas (contienen reglas pre-establecidas): practicar deportes, estudiar y tocar un instrumento, frente a una sólo no-estructurada, leer. Ello confirma que las actividades estructuradas tienden a producir más flow que las espontáneas (Csikszentmihalyi, 1998; 2003; Mesurado, 2009).

En resumen, el flow alto se asocia a practicar deportes y leer, y el flow bajo a estudiar. La asociación entre flow alto y los practicar deportes se explica por la claridad de la meta, la fuerte fusión mente-tarea, y el equilibrio entre el reto y la habilidad del deportista, y el *feedback* recibido en cada momento. La asociación entre flow alto y leer se explica por un alto equilibrio entre el reto y la habilidad de la persona, el *feedback* y la alta fusión mente-tarea. Por último, la asociación entre flow bajo y estudiar se explica por una baja fusión mente-tarea y una baja recompensa intrínseca (o experiencia autotélica).

RESULTADOS

* Lista de actividades de flow (N=190)

1. Practicar deporte (N=63)
2. Estudiar (N=51)
3. Leer (N=49)
4. Escuchar música (N=21)
5. Tocar un instrumento musical (N=17)
6. Dibujar/pintar (N=15)
7. Bailar (N=14)

(**los participantes podían anotar más de una actividad de flow)

* La mayoría de actividades que producen flow son individuales y estructuradas (practicar deporte, leer y estudiar).

* Las actividades de ocio son más recompensantes que el estudio.

* Practicar deporte produce un flow alto debido a la claridad de la meta, a la fusión entre acción y la mente, y a la experiencia autotélica (experiencia gratificante) que provoca.

* Leer también produce un flow alto debido al equilibrio entre el reto que supone la tarea y la habilidad del lector, al *feedback* constante que genera la actividad, a la fusión entre la acción y la mente, y a la consiguiente pérdida de auto-conciencia producida por la lectura.

* Estudiar produce un flow bajo porque se produce una baja fusión entre la acción y la mente, y porque produce una baja experiencia autotélica (o sea, produce una experiencia poco gratificante).

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ANSIEDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Pérez-Escoda, Núria; Torrado Fonseca, Mercè; López Cassà, Èlia y Fernández Arranz, Marisa

Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona
nperezescoda@ub.edu

OBJETIVOS

- ❖ Presentar los resultados de la evaluación de las competencias emocionales y la ansiedad de una muestra de 342 niños y niñas de 9 a 13 años.
- ❖ Relacionar los niveles de competencia emocional y los niveles de ansiedad de la muestra.
- ❖ Analizar la incidencia del género y del curso en los niveles de competencia emocional y ansiedad.

PUNTO DE PARTIDA

❖ Diversos trabajos apuntan que el nivel de inteligencia emocional juega un papel importante en el autocontrol emocional y la capacidad adaptativa del individuo.

❖ La mayoría de los estudios que avalan esta hipótesis se han desarrollado con adultos, especialmente con estudiantes universitarios.

❖ Algunos autores señalan que ya en la etapa escolar mayores niveles de competencias emocionales permiten aportar cierto grado explicativo al ajuste socioescolar. Dicho desarrollo coincide con una mayor experiencia de bienestar personal o, en otras palabras, ausencia de una ansiedad intensa y excesiva (patológica) que produce un gran sufrimiento desde edades tempranas.

❖ Este trabajo es un estudio preliminar que aporta algunos datos empíricos que permiten relacionar ambos constructos en niños de 9 a 13 años.

INSTRUMENTOS

❖ *Ansiedad.- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC; Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek, 1973; Spielberger et al., 1990). Consiste en dos escalas de 20 ítems que evalúan la ansiedad estado (ansiedad transitoria) y rasgo (ansiedad latente). Su índice de consistencia interna (alfa de Cronbach es > .83 en ambas escalas)*

❖ *Competencias Emocionales.- Cuestionario de desarrollo emocional para niños. (QDE-9-13) Versión Catalana de Pérez-Escoda y López-Cassà. Se trata de un autoinforme con 38 ítems. Se responde fácilmente de acuerdo a una escala de tipo Likert de once puntos y mediante una respuesta gráfica en el continuum entre los dos extremos (nunca/siempre) que aparece a su vez numerado entre 0 y 10. Su índice de consistencia interna (alfa de Cronbach=.86)*

RESULTADOS

		COMPETÈNCIA EMOCIONAL	STAIC ESTADO	STAIC RASGO
COMPETÈNCIA EMOCIONAL	Coef. Spearman		-,370	-,252
	Sig. (bilateral)	1	,000	,000
STAIC-ESTADO	Coef. Spearman			,407
	Sig. (bilateral)		1	,000

N = 342

RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

DIMENSIONES QDE (9-13)	Niña (n=151)			Niño (n=156)			Prueba de Contraste *	
	Media	Md	Dt	Media	Md	Dt	F Snedecor	Sig
CONSCIENCIA	7,37	7,64	1,38	6,77	6,82	1,44	13,79	0,00
REGULACIÓN	5,91	6,00	1,50	5,90	5,95	1,61	0,00	0,96
AUTONOMIA	6,29	6,33	1,60	6,60	6,67	1,49	3,17	0,08
COMPETENCIA SOCIAL	6,80	7,00	1,65	6,19	6,33	1,56	11,21	0,00
CUIDA	7,53	8,00	1,51	7,38	7,67	1,50	0,71	0,40
COMPETENCIA EMOCIONAL	6,79	6,97	1,19	6,54	6,60	1,16	3,36	0,07

* Los resultados de QDE siguen la distribución de la Ley Normal

DIMENSIONES STAIC	Niña (n=151)			Niño (n=156)			Prueba de Contraste *	
	Media	Md	Dt	Media	Md	Dt	U de Man W	Sig
STAIC-ESTADO	30,03	29,00	6,079	29,26	28,00	5,980	108020,5	0,217
STAIC-RASGO	38,29	38,00	8,239	36,83	35,00	8,354	10240,5	0,048

* Los resultados de la prueba STAIC no siguen la distribución normal

CONCLUSIONES

❖ Ambas pruebas están inversamente relacionadas. A mayor nivel emocional menor estado de ansiedad en ambas dimensiones (STAIC Estado $r_s = -,370$ sig ,000 y STAIC Rasgo $r_s = -,252$ sig ,000).

❖ El género no es un factor diferenciador de las competencias emocionales en los niños y niñas de 9 a 13 años. El análisis por dimensiones sí que confirma, no obstante, que las niñas son más conscientes de sus sentimientos y de su competencia social respecto a sus compañeros.

❖ Las competencias emocionales en función del curso presenta resultados significativamente diferentes. En todos los casos, a excepción de la dimensión de la competencia social, los estudiantes de sexto tienen niveles inferiores que los de cursos inferiores.

❖ Los resultados de ansiedad muestran ligeras diferencias entre niños y niñas. En función de los cursos, únicamente aparecen diferencias significativas en el nivel de ansiedad (estado), los estudiantes de cuarto curso tienen un nivel significativamente inferior de ansiedad (H K-W 8,07, g.l. 2, sig. ,018) que el resto de sus compañeros de sexto curso (media de 28,6 frente a una media de 31).

CORRELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS) Y LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES (CDE-SEC)

Blanca López de Juan Abad Mongelos y Núria Pérez-Escoda
Universidad del País Vasco y Universidad de Barcelona

MARCO CONCEPTUAL

La *inteligencia emocional* es un constructo hipotético que tiene su origen en Salovey y Mayer (1990) y desarrollado por Goleman (1995). Se define como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellas y utilizar estas conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Las *competencias emocionales* se entienden como la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de actividad y eficacia (Bisquerra y Pérez -Escoda, 2007). Si mayor dominio implica mayor *inteligencia emocional*.

Y la *educación emocional* es el proceso educativo para desarrollar estas competencias.

OBJETIVO

Correlacionar los niveles de competencia emocional (CDE-SEC) y los niveles de inteligencia emocional (TMMS).

METODOLOGÍA

La *inteligencia emocional* se mide mediante el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), de Fernández-Bernocá, Extremera y Ramos (2004); se trata de una versión breve del TMMS-48, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), que mantiene los tres componentes originales de la escala; la escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es la siguiente: atención ($\alpha = 0,90$); claridad ($\alpha = 0,90$) y reparación ($\alpha = 0,86$).

Las *competencias emocionales* se miden con el cuestionario de desarrollo emocional para la secundaria (CDE-SEC). Se trata de un autoinforme con 35 ítems. Se utiliza en esta investigación una versión adaptada por López de Juan Abad) que se responde de acuerdo a una escala de tipo Likert de 5 puntos. Consistencia interna (alfa de Cronbach = .82).

Muestra: 906 estudiantes de la ESO y Bachiller de seis centros de Vitoria-Gasteiz (privados, públicos y concertados) distribuidos de la siguiente manera:

	1º y 2º de la ESO	3º y 4º de la ESO	1º y 2º de bachiller	Total
Hombre	128	138	142	408
Mujer	144	125	219	488
	272	273	361	906

RESULTADOS

En la tabla se observa que estos dos instrumentos de medida están estrechamente relacionados. La correlación es considerable en la puntuación global y también en todas las escalas de cada uno de los cuestionarios. La escala de atención correlaciona de forma inversa. Este fenómeno puede deberse a que la atención es una escala que a partir de una determinada puntuación no se considera adecuada. En cualquier caso, podemos afirmar que hay una correlación destacable entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Y aunque ambas pruebas difieren conceptualmente tienen muchos elementos en común.

	IE	A	C	R
CE	.454**	.048	.551**	
	.000	.146	.000	
RE	.290**	-.167**	.310**	
	.000	.000	.000	
AE	.123**	-.298**	.374**	
	.000	.000	.000	
CS	.154**	-.070*	.213**	
	.000	.036	.000	
CVB	.038**	-.078*	.341**	
	.000	.019	.000	
CDE-SEC	.342**	-.149**	.443**	
	.000	.000	.000	

CE: competencia emocional; RE: regulación emocional; AE: atención emocional; CS: consistencia social; CVB: competencia de vida y bienestar; CDE-SEC: puntuación total; IE: puntuación total; A: atención; C: claridad; R: reparación.

CONCLUSIONES

La inteligencia emocional y la competencia emocional son dos constructos estrechamente relacionados. Si a ellos le sumamos educación emocional, como vehículo para potenciarlas y desarrollarlas tenemos la triada necesaria para el cambio que se está produciendo en la escuela.

Este estudio contribuye a ampliar considerablemente la muestra no solo en sujetos también en extensión geográfica. Próximamente se trabajará para disponer de la versión validada del cuestionario CDE-SEC en versión euskera.

MOVIMIENTO PÉLVICO, PLACER CONSCIENTE

MÉTODO SERENDIPIA®

ESTHER BURGOS

Trabajo desarrollado con más de 2000 mujeres en los últimos veinte años.

FRANJAS DE EDAD:

mujeres entre 13 y 84 años

ÁMBITOS DE TRABAJO:

centros cívicos, puntos de información y atención a las mujeres (PIAD), asociaciones y centros privados.

PROBLEMÁTICAS

DE INICIO:

cáncer de mama, fibromialgia, problemas ginecológicos, violencia de género, acoso, depresión

FORMATOS DE TRABAJO:

seminarios, talleres trimestrales o cursos anuales.

Los objetivos se consiguieron plenamente alcanzando los beneficios perseguidos en los tres niveles:

CORPORAL, EMOCIONAL Y RACIONAL

XJORNADAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL, PSICOLOGÍA POSITIVA Y BIENESTAR

NIVEL CORPORAL

Sistema hormonal, digestivo y circulatorio
Psicomotricidad
Conciencia Corporal
Coordinación
Agilidad

NIVEL EMOCIONAL

Seguridad y decisión
Autoestima
Autoconcepto y autoimagen
Sensualidad y Sexualidad

NIVEL RACIONAL

Bienestar integral
Creatividad
Nuevas redes neuronales
Retención y memoria
Individuación
Plenitud